

EDUCAR

59/1

Educació i gènere: Experiències
des de les pedagogies feministes
en el camp de l'educació

Educación y género: Experiencias
desde las pedagogías feministas
en el campo de la educación



Director / Editor

Dr. Diego Castro Cacerero (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Secretària / Assistant Editor

Dra. Anna Díaz-Vicario (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Coordinació monogràfic / Special Issue Coordination

Ingrid Agud-Morell (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Valeria Breull-Arancibia (Universidad Diego Portales, Xile)

Consell assessor / Editorial Advisory Board

Ema Arellano (Universidad San Sebastián, Xile)

Robert F. Arnone (Indiana University, Estats Units d'Amèrica)

Heinz Bachmann (Pädagogische Hochschule Zürich, Suïssa)

Claire Beaumont (Université Laval, Canadà)

Nieves Blanco (Universidad de Málaga, Espanya)

Alberto Cabrera (University of Maryland, Estats Units d'Amèrica)

Maria de Lurdes Carvalho (Universidade do Minho, Portugal)

Alejandro Castro (Universidad Católica Argentina, Argentina)

M. Jesús Comellas (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Enrique Correa-Molina (Université de Sherbrooke, Canadà)

J. Manuel Escudero (Universidad de Murcia, Espanya)

Ulisses Ferreira de Araújo (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Joaquín Gairín (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Ana Gil-García (Northeastern Illinois University, Estats Units d'Amèrica)

Consell de redacció / Editorial Board

José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva, Espanya)

Serafin Antúnez (Universitat de Barcelona, Espanya)

Georges-Louis Baron (Université Paris V René Descartes-Sorbonne, França)

Alejandra Bosco Paniagua (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Carlos da Fonseca Brandão (Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil)

Elena Cano (Universitat de Barcelona, Espanya)

Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Xile)

Fabio Dovigo (Università degli studi di Bergamo, Itàlia)

Slavko Gaber (University of Ljubljana, Ljubljana)

Susana Gonçalves (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)

Georgeta Ion (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Romita Iucu (Universitatea din București, Romania)

Fernando Marhuenda Fluixá (Universitat de València, Espanya)

Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá de Henares, Espanya)

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

08193 Bellaterra (Barcelona), Spain

Tel. 93 581 16 20. Fax 93 581 30 52

educar@uab.cat <https://educar.uab.cat>

Günter Huber (University of Tübingen, Alemanya)

Pedro Jurado (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Danielle Leclerc (Université du Québec à Trois-Rivières, Canadà)

Mariana Maggio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla, Espanya)

Beatriz Pont (Organisation for Economic Co-operation and Development, França)

Primitivo Sánchez Delgado (Universidad Complutense de Madrid, Espanya)

Jaume Sarramona i López (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Dirk Schneckenberg (École Supérieure de Commerce, Rennes, França)

Núria Silvestre (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Veronika Tasner (University of Ljubljana, Eslovènia)

Alejandro Tiana (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanya)

Denise Elena Vaillant (Universidad ORT, Uruguai)

Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto, Espanya)

Juan Antonio Morales (Universidad de Sevilla, Espanya)

Antoni Navío Gámez (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Donatella Persico (Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Itàlia)

Montserrat Rodríguez (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

David Rodríguez Gómez (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Josep Maria Sanahuja (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Charles L. Slater (California State University Long Beach, Estats Units d'Amèrica)

Rosa Tafur (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú)

Miguel Júlio Teixeira Guerreiro Jerónimo (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)

Luis Tinoca (Universidade de Lisboa, Portugal)

Verónica Violant Holz (Universitat de Barcelona, Espanya)

Duncan Waite (Texas State University, Estats Units d'Amèrica)

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Biblioteques

Secció d'Intercanvi de Publicacions

08193 Bellaterra (Barcelona), Spain

Tel. 93 581 11 93. Fax 93 581 32 19

sb.intercanvi@uab.cat

Coberta

Loni Geest & Tone Høverstad

Composició

Mercè Roig

Subscripció, administració, edició i impressió

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

08193 Bellaterra (Barcelona), Spain

Tel. 93 581 1022

sp@uab.cat

<http://publicacions.uab.cat>

ISSN 0211-819X (paper)

ISSN 2014-8801 (digital)

Dipòsit legal: B. 2840-1982

Impres a Espanya

Impres en paper ecològic

EDUCAR és una revista universitària d'investigació, editada pel Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. S'adreça als universitaris i administradors educatius, així com al públic especialitzat en temes de caràcter educatiu. Els textos publicats són inèdits i provenen de la recerca o de la reflexió especialitzada dels seus autors. EDUCAR té una periodicitat semestral, en gener i juliol.

Les opinions expressades en articles, notes, informacions, ressenyes i treballs publicats a EDUCAR són d'exclusiva responsabilitat dels seus autors.

Aquesta revista es regeix pel sistema de censors.

Bases de dades en què EDUCAR està referenciada

— AERES (Agence d'évaluation de la recherche

et de l'enseignement supérieur)

— CARHUS⁺

— CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)

— CiteFactor (Academic Scientific Journals)

— Dialnet (Unirioja)

— DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas

de Ciencias Sociales y Jurídicas)

— DOAJ (Directory of Open Access Journals)

— DULCINEA

— Educ@ment

— ERA (Educational Research Abstracts Online)

— ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)

— ESCI (Emerging Sources Citation Index)

— EZ3 (Elektronische Zeitschriftenbibliothek)

— FECYT

— FRANCIS

— INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

— IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales)

— IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)

— Latindex

— MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)

— PSICODOC (Base de datos bibliográfica de Psicología)

— RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)

— REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias)

— REDALYC

— RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)

— SCOPUS

— ZDB (Zeitschriftendatenbank)

EDUCAR es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement (by): heu de reconèixer l'autoria de manera apropiada, proporcionar un enllaç a la llicència i indicar si heu fet algun canvi. Podeu fer-ho de qualsevol manera raonable, però no d'una manera que suggereixi que el llicenciador us dona suport o patrocina l'ús que en feu.

Índex

Educar

Gener-juny 2023, vol. 59, núm. 1, p. 1-265

ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)

Les paraules clau són en llenguatge lliure

<https://educar.uab.cat>

**Educació i gènere: Experiències des de les pedagogies feministes
en el camp de l'educació**

**Educación y género: Experiencias desde las pedagogías feministas
en el campo de la educación**

- 7-17 **Presentació / Presentación** (Ingrid Agud-Morell; Valeria Breull-Arancibia)
- 19-32 **Caravaca, Alejandro; Gavalda-Elias, Xènia; Llos, Berta; Quilabert, Edgar** (Universitat Autònoma de Barcelona. Spain)
 “Taking context seriously”: Exploring the enactment of gender policy mandates in Catalan education
 ‘Prendre’s el context seriosament’: explorar la posada en pràctica de les directrius polítiques de gènere a l’educació a Catalunya
- 33-48 **López-Gallego, Laura; Rovira Benítez, Adriana; Montes Maldonado, Cecilia** (Universidad de la República. Uruguay)
 La denuncia como pedagogía feminista: el caso de la respuesta a la violencia en la Universidad de la República
 Allegation as feminist pedagogy: The case of the response to violence at the Universidad de la República
- 49-64 **Villar Varela, Milena; Méndez-Lois, María-José; Barreiro Fernández, Felicidad; Permuy Martínez, Aixa** (Universidad de Santiago de Compostela. España)
 Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo
 Feminist pedagogies at university, reality or utopia? An analysis of the training of professionals in the field of education

- 65-82 **Sepúlveda-Parrini, Paloma** (Universitat Autònoma de Barcelona. España)
 Hacia una docencia ciberfeminista: percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad *online* en Chile
Towards cyberfeminist teaching: Perceptions of the inclusion of the gender perspective in online undergraduate degrees in Chile
- 83-97 **Foradada Villar, Mireia; López Ruiz, Sara** (Universitat Autònoma de Barcelona. España)
 El relato autobiográfico como método docente feminista
Autobiographical narratives as a feminist teaching method
- 99-113 **Cantos Aldaz, Francisco Javier; Sanahuja Ribés, Aida; Moliner Miravet, Lidón** (Universitat Jaume I. España)
 Diversidad sexo-genérica y relatos de vida: percepciones y testimonios de estudiantes del máster de Secundaria
Gender diversity and life stories: Perceptions and testimonies of students on Master's Degrees in Secondary Education
- 115-129 **Sánchez Sáinz, Mercedes; García Medina, Raúl; Penna Tosso, Melani** (Universidad Complutense de Madrid. España)
 Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela
Trans students: Opportunities for the development of feminist pedagogies at schools
- 131-145 **Breull-Arancibia, Valeria** (Universidad Diego Portales. Chile); **Agud-Morell, Ingrid** (Universitat Autònoma de Barcelona. Spain)
 Gender, affectivity and sexuality in primary education: case study of a Chilean program
Gènere, afectivitat i sexualitat a l'educació primària: estudi de cas sobre un programa xilè
- 147-160 **García-Huidobro Munita, Rosario; Schenffeldt Ulloa, Ninoska; Montenegro González, Catalina; Navarrete Astete, Karen; Lara Escobar, Marisa** (Universidad de Los Lagos. Chile)
 Hacia el empoderamiento de niñas y mujeres adolescentes: potenciar los referentes femeninos
Towards the empowerment of girls and adolescent women: Enhance the female referents

Temas de recerca / Temas de investigación

- 163-178 **Vega-Martínez, Antonio; Martínez-Fernández, J. Reinaldo** (Universitat Autònoma de Barcelona. España); **Coiduras-Rodríguez, Jordi Lluís** (Universitat de Lleida. España)
Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: un estudio exploratorio
Learning patterns, academic stress and performance in first year university students: An exploratory study
- 179-195 **Alburquenque Campos, Carolina** (Universidad de Playa Ancha. Valparaíso. Chile); **Tejada Fernández, José** (Universitat Autònoma de Barcelona. España)
Necesidades formativas del perfil creativo-innovador del docente universitario formador de profesores de las carreras pedagógicas en Chile
Educational needs regarding the creative-innovative aspects of university lecturers on teacher training programmes in Chile
- 197-211 **Álvarez Muñoz, José Santiago; Hernández Prados, M.^a Ángeles; Gil Noguera, Juan Antonio** (Universidad de Murcia. España)
Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar
Influence of the school context on homework during Covid-19: Families' perceptions
- 213-229 **Noguera-Fructuoso, Ingrid; Valdivia-Vizarreta, Paloma** (Universitat Autònoma de Barcelona. Spain)
Teachers' and students' perspectives on the intensive use of technology for teaching and learning
Perspectives de professorat i alumnat sobre l'ús intensiu de la tecnologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge
- 231-248 **Ciraso-Calí, Anna** (Universitat Autònoma de Barcelona. Spain); **Sala, Mireia** (Universitat de Girona. Spain); **Pineda-Herrero, Pilar; Úcar, Xavier** (Universitat Autònoma de Barcelona. Spain)
Youth Empowerment from the Educator's Perspective: The Individual and Community Dimensions
L'empoderament juvenil des de la perspectiva de qui educa: les dimensions individual i comunitària

Punts de vista / Puntos de vista

- 251-265 **Mosteiro García, M.^a Josefa; Porto Castro, Ana M.^a; Lareo Pena, Lucia; Lorenzo Rey, Álvaro** (Universidade de Santiago de Compostela. España)

Utilidad de la formación en citación para evitar prácticas deshonestas en trabajos académicos universitarios

Usefulness of citation training to avoid dishonest practices in university academic work

EDUCACIÓ I GÈNERE: EXPERIÈNCIES DES
DE LES PEDAGOGIES FEMINISTES EN EL
CAMP DE L'EDUCACIÓ

EDUCACIÓN Y GÉNERO: EXPERIENCIAS
DESDE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS EN
EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Presentació

Educació i gènere: experiències des de les pedagogies feministes en el camp de l'educació

La introducció de l'anomenada «perspectiva de gènere» i de les pedagogies feministes és actualment una necessitat ineludible per poder donar resposta als reptes socials en referència a la igualtat de gènere.

Nombroses investigacions mostren evidències sobre les relacions de poder de gènere que ja es perceben des de l'educació primària a través de diverses manifestacions com ara la territorialització o la segmentació de l'espai com a resultat del poder d'alguns subjectes sobre d'altres; les preferències de joc i de relació; les actituds estereotipades de gènere, la identitat i l'expressió de gènere i els estereotips de gènere sexualitzats; els èxits acadèmics dispars en funció del gènere, o fins i tot l'assetjament sexista entre iguals o l'assetjament LGBTIQ-fòbic. Aquestes injustícies contribueixen a fer que l'alumnat experimenti malestars que impacten negativament en les experiències i en les trajectòries educatives.

Aquesta necessitat imperiosa de canviar es reflecteix en l'augment de les polítiques i de la legislació educativa a nivell transnacional, nacional i regional en els darrers anys que interpel·la les institucions a treballar cap a una transformació feminista de l'educació. Per situar-nos en aquest paradigma, considerem adient començar oferint una visió general sobre què entenem per pedagogies feministes. Segons bell hooks (1994), pedagoga, professora i feminista —gran oblidada en els textos que conformen el coneixement esbiaixat de la disciplina educativa actual—, la pedagogia feminista és una pedagogia radical resultat de la «interacció mútuament il·luminadora de pedagogies anticolonials, crítiques i feministes» (p. 10). L'autora afirma que aquest engranatge de múltiples perspectives permet promulgar pràctiques pedagògiques que impliquen directament el qüestionament dels plans d'estudi perquè no reinscriguin els sistemes de dominació com ara el sexisme, el racisme, el capacitisme, el classisme i l'adultocentrisme, entre d'altres.

Les pedagogies feministes articulen nous paradigmes educatius i ens conviden a replantejar les dimensions educatives sobre *com* (metodologies), *on* (espais), *què* (epistemologies i competències) i *qui* (subjectivitats i agències) (Agud-Morell et al., 2020). Utilitzant paraules de Garcés (2015, p. 266),

entenem la pedagogia feminista «com una crítica i una superació a la lògica metafísica que opera en les relacions d'ensenyament-aprenentatge» i en les pretensions d'universalitat, tant de les epistemologies com dels subjectes de l'educació.

Alhora, les pedagogies feministes *queer* «aporten visions úniques sobre com es produeix, transmet, jerarquitz i legitima (o no) el coneixement» (Pérez i Trujillo-Barbadillo, 2020, p. 5), les relacions de poder i la seva interrelació amb la normalització de subjectes i la creació d'alteritat (Flores, 2008; Britzman, 1995). En aquest sentit, la pedagogia *queer* pretén afegir complexitat a la noció de subjecte educat que invoca una permeabilitat de categoria, desafiant els parells binaris sobre els quals es fonamenten les maneres d'organitzar l'educació.

Presentem aquest monogràfic coordinat entre Espanya i Xile, ja que tots dos països estan vivint un procés paral·lel respecte a la transformació feminista de l'educació. D'una banda, Xile va realitzar l'any 2015 una reforma educativa que va incorporar la perspectiva de gènere i l'educació en sexualitat als currículums dels diferents nivells del sistema educatiu. D'altra banda, trobem la nova llei educativa espanyola (LOMLOE, 2020), que obliga el professorat a incloure la perspectiva de gènere i la diversitat sexoafectiva en els sabers i en les pràctiques acadèmiques, posant al centre l'ètica de la cura com a competència clau, a més del compromís i l'acció pel canvi.

Un dels principals objectius dels dos països és la formació d'agents educatius, la detecció de biaixos de gènere als entorns educatius i l'orientació tècnica i pedagògica de la comunitat acadèmica. Aquests principals objectius necessiten ser alimentats amb noves investigacions contextualitzades per millorar la formació d'educadors i fomentar el canvi de paradigma cap a la igualtat de gènere. El present monogràfic cerca fer aportacions en aquest sentit, oferint diagnòstics i propostes per incloure la perspectiva de gènere i les pedagogies feministes i *queer* dins dels diversos contextos educatius.

Els articles inclosos en aquest monogràfic s'aproximen a l'objecte d'estudi des de diferents perspectives, presentant investigacions dutes a terme en una bona diversitat de contextos. S'hi exploren l'educació i el gènere des del nivell macro de les polítiques educatives internacionals, nacionals i regionals, així com les polítiques institucionals d'igualtat o els plans d'estudi, i des de nivells més micro s'hi analitzen les pràctiques docents situades en diferents llocs espaciotemporals, socials i polítics. Presenta diversitat de mirades que identifiquen, diagnostiquen i proposen idees per a tots els nivells educatius, des de primària fins a l'educació superior i també en l'àmbit formal i comunitari. Esperem que aquest monogràfic pugui servir per inspirar i fomentar la materialització de la perspectiva de gènere a l'educació i l'aplicació de pedagogies feministes.

A continuació es presenten de manera més detallada les contribucions a aquest monogràfic:

«'Taking context seriously': Exploring the enactment of gender policy mandates in Catalan education», d'Alejandro Caravaca, Xènia Gavalda-Elías, Berta Llos i Edgar Quilabert, és l'article que obre el monogràfic i que ens

serveix de manera excel·lent per situar-ne l'objecte a nivell macro. Presenta un marc polític i legislatiu sota el qual s'articula la perspectiva de gènere a Catalunya i, concretament, com s'acaba posant en pràctica als centres d'educació secundària. Una de les principals aportacions es basa a evidenciar el paper del professorat com la clau per modular les polítiques de gènere a l'educació.

Seguint en la dimensió de les polítiques educatives, el segon treball presentat per Laura López-Gallego, Adriana Rovira Benítez i Cecilia Montes Maldonado, titulat «La denuncia como pedagogía feminista: El caso de la respuesta a la violencia en la Universidad de la República», estudia la normativa actual que regula les actuacions davant de casos de violència, assetjament i discriminació a l'educació superior. Una investigació situada a la Universitat de la República d'Uruguai que identifica alguns problemes en aquests processos com ara la invisibilització o la revictimització, alhora que reivindica els processos de denúncia com a pedagogia feminista.

Avancem cap a un nivell meso amb el treball «Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo», de Milena Villar Varela, María-José Méndez-Lois, Felicidad Barreiro Fernández i Aixa Permuy Martínez, que aporta una anàlisi de continguts dels plans d'estudi de formació inicial del professorat a les tres universitats gallegues. Serveix per evidenciar l'escassa presència que hi tenen les pedagogies feministes i per plantejar el desafiament de la sensibilització i la formació del professorat universitari sobre aquest tema.

En quart lloc, Paloma Sepúlveda-Parrini, sota el títol «Hacia una docencia ciberfeminista: percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad *online* en Chile», ofereix una contribució innovadora sobre l'educació superior en línia des d'una mirada ciberfeminista. El seu estudi realitzat en el context xilè se centra en les percepcions d'alumnat i professorat d'educació superior al voltant de la importància de la perspectiva de gènere, en una modalitat poc investigada com és l'educació digital. Revela que les tecnologies no són neutrals en educació i que els entorns virtuals d'aprenentatge també (re)produeixen desigualtats de gènere.

L'aportació de Mireia Foradada Villar i Sara López Ruiz, «El relato autobiográfico como método docente feminista», emmarcada en un grau universitari, reivindica l'ús del relat autobiogràfic i per tant l'experiència encarnada com a forma de producció de saber i com a pràctica política. Ofereix detalladament una anàlisi i una reflexió sobre aquesta pràctica docent que desemboqua en una valuosa aportació teòrica per comprendre la rellevància de la significació col·lectiva de l'experiència en entorns acadèmics.

Una altra proposta metodològica, en aquest cas contextualitzada en el màster de capacitat per al professorat de secundària, la firmen Francisco Javier Cantos Aldaz, Aida Sanahuja Ribés i Lidón Moliner Miravet amb el seu article «Diversidad sexo-genérica y relatos de vida: percepciones y testimonios de estudiantes del máster de Secundaria». Les autores aborden una problemàtica de gran rellevància social i educativa (la conscienciació i la inclusió de la

diversitat sexogenèrica), oferint una proposta de treball innovadora per ser implementada a l'aula: els relats de vida. El treball conclou que conèixer de manera directa les experiències de persones que actuen fora de la norma heterosexual i cisgènere esdevé una forma eficaç de combatre els estereotips i els prejudicis cap al col·lectiu, atès que promou l'interès, el compromís, la consciència i, fins i tot, actituds de suport vers la diversitat sexogenèrica.

Passem al nivell de l'educació secundària amb l'article «Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela», de Mercedes Sánchez Sáinz, Raúl García Medina i Melani Penna Tosso. Aquest important treball explora les trajectòries educatives de l'alumnat trans identificant els factors que intervenen en les elevades taxes que presenten d'abandonament dels estudis. Promou la noció d'espai educatiu segur, on les persones estiguin reconegudes i la diversitat sigui respectada. Resulta un article molt rellevant atesa l'escassetat d'investigacions d'aquesta índole centrades en l'educació secundària, i una nova proposta innovadora de recomanacions orientades als centres educatius perquè puguin donar una resposta justa a les experiències de les persones trans.

«Gender, affectivity and sexuality in primary education: case study of a Chilean program», de Valeria Breull-Arancibia i Ingrid Agud-Morell, presenta l'anàlisi del programa implementat a l'educació primària sobre gènere, afectivitat i sexualitat situat a Paillaco (Xile). L'estudi identifica tres dimensions del programa: el discurs teòric en què es fonamenten els continguts, les subjectivitats dels docents que hi intervenen i els canvis percebuts per la comunitat després d'uns quants anys de funcionament. L'article pot funcionar com a exemple per inspirar l'articulació de programes semblants en altres contextos educatius.

Finalment, «Hacia el empoderamiento de niñas y mujeres adolescentes: potenciar los referentes femeninos», de Rosario García-Huidobro Munita, Ninoska Schenffeldt Ulloa, Catalina Montenegro González, Karen Navarrete Astete i Marisa Lara Escobar, presenten una contribució dins l'àmbit de l'educació comunitària mitjançant la creació d'una plataforma que promou el lideratge en dones i en noies adolescents a Xile. La principal aportació que realitzen té a veure amb el fet de potenciar les referències femenines des dels entorns familiars i educatius, però, a més, es relaciona amb l'exercici de donar una veu i un lloc protagonista a les nenes i a les noies adolescents a la societat, trencant així la lògica adultocèntrica i comprénent els processos d'apoderament i d'agenciament des d'un sentit col·lectiu i no merament individual, tal com ho plantegen les perspectives feministes.

Referències bibliogràfiques

- AGUD-MORELL, I., BERTRAN, M., CARAVACA, A., CHAMORRO, C., CORBELLÀ, L., EMPAIN, J., ... SÁNCHEZ, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació: Marc conceptual*. DDD. <<https://ddd.uab.cat/record/226865>>.
- BRITZMAN, D. (1995). Is there a Queer Pedagogy?: Or stop reading straight. *Educational Theory*, 42(2), 151-165.

- FLORES, V. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.
- GARCÉS, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutenberg.
- HOOKS, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- PÉREZ, M. i TRUJILLO-BARBADILLO, G. (2020). *Queer Epistemologies in Education: Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons*. Palgrave Macmillan.

Ingrid Agud-Morell
Coordinadora del Grup Educació i Gènere
Universitat Autònoma de Barcelona

Valeria Breull-Arancibia
Investigadora i Psicòloga Educativa
Universidad Diego Portales
Fundación Niñas Valientes



Presentación

Educación y género: experiencias desde las pedagogías feministas en el campo de la educación

La introducción de la llamada «perspectiva de género» y de las pedagogías feministas es en la actualidad una necesidad ineludible para poder dar respuesta a los retos sociales con respecto a la igualdad de género.

Numerosas investigaciones muestran evidencias sobre las relaciones de poder de género que ya se perciben desde la educación primaria a través de diversas manifestaciones, como, por ejemplo, la territorialización o la segmentación del espacio como resultado del poder de unos sujetos sobre otros; las preferencias de juego y de relación; las actitudes estereotipadas de género, identidad y expresión de género y los estereotipos de género sexualizados; los logros académicos dispares en función del género, o incluso el acoso sexista entre iguales o el acoso escolar LGBTIQ-fóbico. Estas injusticias contribuyen a favorecer que el alumnado experimente malestares que impactan negativamente en las experiencias y en las trayectorias educativas.

Esta imperiosa necesidad de cambio se refleja en el aumento de políticas y de legislación educativa a nivel transnacional, nacional y regional en los últimos años que interpela a las instituciones a trabajar hacia una transformación feminista de la educación. Para situarnos en este paradigma, consideramos adecuado comenzar ofreciendo una visión general sobre qué entendemos por pedagogías feministas. Para bell hooks (1994), pedagoga, profesora y feminista —gran olvidada en los textos que conforman el conocimiento sesgado de la disciplina educativa actual—, la pedagogía feminista es una pedagogía radical resultado de la «interacción mutuamente iluminadora de pedagogías anticoloniales, críticas y feministas» (p. 10). La autora afirma que este engranaje de múltiples perspectivas permite promulgar prácticas pedagógicas que implican directamente el cuestionamiento de los planes de estudio para que estos no reinscriban los sistemas de dominación como el sexismo, el racismo, el capacitismo, el clasismo y el adultocentrismo, entre otros.

Las pedagogías feministas articulan nuevos paradigmas educativos, invitándonos a replantear las dimensiones educativas del *cómo* (metodologías), *dónde* (espacios), *qué* (epistemologías y competencias) y *quiénes* (subjektividades y agencias) (Agud-Morell et al., 2020). Utilizando palabras de Garcés (2015,

p. 266), entendemos la pedagogía feminista «como una crítica y una superación a la lógica metafísica que opera en las relaciones de enseñanza-aprendizaje» y en las pretensiones de universalidad, tanto de las epistemologías como de los sujetos de la educación.

A su vez, las pedagogías feministas *queer* «aportan visiones únicas sobre cómo se produce, transmite, jerarquiza y legitima (o no) el conocimiento» (Pérez y Trujillo-Barbadillo, 2020, p. 5), las relaciones de poder y su interrelación con la normalización de sujetos y la creación de alteridad (Flores, 2008; Britzman, 1995). En este sentido, la pedagogía *queer* pretende añadir complejidad a la noción de sujeto educado que invoca una permeabilidad de categoría, retando los pares binarios sobre los que se fundamentan las maneras de organizar la educación.

Presentamos este monográfico cocoordinado entre España y Chile, puesto que ambos países están viviendo un proceso paralelo respecto a la transformación feminista de la educación. Por un lado, Chile realizó en 2015 una reforma educativa que incorporó la perspectiva de género y la educación en sexualidad en los currículos de los diferentes niveles del sistema educativo. Por otro, la nueva ley educativa española (LOMLOE, 2020) obliga al profesorado a incluir la perspectiva de género y la diversidad sexoafectiva en los saberes y en las prácticas académicas, poniendo en el centro la ética del cuidado como competencia clave, además del compromiso y la acción por el cambio.

Uno de los principales objetivos de ambos países es la formación de agentes educativos, la detección de sesgos de género en los entornos académicos y la orientación técnica y pedagógica de la comunidad académica. Estos objetivos principales necesitan ser alimentados con nuevas investigaciones contextualizadas para mejorar la formación de educadores y fomentar el cambio de paradigma hacia la igualdad de género. El presente monográfico busca realizar aportaciones en este sentido, ofreciendo diagnósticos y propuestas para la inclusión de la perspectiva de género y las pedagogías feministas y *queer* dentro de los diversos contextos educativos.

Los artículos incluidos en el presente monográfico se aproximan al objeto de estudio desde diferentes perspectivas, presentando investigaciones llevadas a cabo en una diversidad de contextos. Se exploran la educación y el género desde el nivel macro de las políticas educativas internacionales, nacionales y regionales, así como las políticas de igualdad institucionales y los planes de estudio, y desde niveles más micro se estudian las prácticas docentes situadas en diferentes lugares espaciotemporales, sociales y políticos. Presenta diversidad de miradas que identifican, diagnostican y proponen ideas para todos los niveles educativos desde primaria hasta la educación superior, así como en el ámbito formal y comunitario. Esperamos que este monográfico pueda servir para inspirar y fomentar la materialización de la perspectiva de género en la educación y la aplicación de pedagogías feministas.

A continuación se presentan de manera más detallada las contribuciones a este monográfico:

«‘Taking context seriously’: Exploring the enactment of gender policy mandates in Catalan education», de Alejandro Caravaca, Xènia Gavalda-Elias, Berta Llos y Edgar Quilabert, es el artículo que abre el monográfico y que nos sirve para situar el objeto de este a nivel macro. Presenta un marco político y legislativo bajo el cual se articula la perspectiva de género en Cataluña y, concretamente, cómo se acaba poniendo en práctica en los centros de educación secundaria. Una de las principales aportaciones se basa en evidenciar el papel del profesorado como la clave para modular las políticas de género en la educación.

Siguiendo en la dimensión de las políticas educativas, el segundo trabajo, presentado por Laura López-Gallego, Adriana Rovira Benítez y Cecilia Montes Maldonado y titulado «La denuncia como pedagogía feminista: El caso de la respuesta a la violencia en la Universidad de la República», estudia la normativa actual que regula las actuaciones ante casos de violencia, acoso y discriminación en la educación superior. Una investigación situada en la Universidad de la República de Uruguay que identifica algunos problemas en estos procesos, tales como la invisibilización o la revictimización, a la vez que reivindica los procesos de denuncia como pedagogía feminista.

Avanzamos hacia un nivel meso con el trabajo «Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo», de Milena Villar Varela, María-José Méndez-Lois, Felicidad Barreiro Fernández y Aixa Permuay Martínez, que aporta un análisis de contenidos de los planes de estudio de formación inicial del profesorado en las tres universidades gallegas. Sirve para evidenciar la escasa presencia de las pedagogías feministas y plantear el desafío de la sensibilización y la formación del profesorado universitario sobre este tema.

En cuarto lugar, Paloma Sepúlveda-Parrini, bajo el título «Hacia una docencia ciberfeminista: percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad *online* en Chile», ofrece una contribución novedosa sobre la educación superior en línea desde una mirada ciberfeminista. Su estudio realizado en el contexto chileno se centra en las percepciones de estudiantes y docentes de educación superior en torno a la importancia de la perspectiva de género, en una modalidad poco investigada como lo es la educación digital. Revela que las tecnologías no son neutrales en educación y que los entornos virtuales de aprendizaje (re)producen también desigualdades de género.

La aportación de Mireia Foradada Villar y Sara López Ruiz, «El relato autobiográfico como método docente feminista», enmarcada en un grado universitario, reivindica el uso del relato autobiográfico y por ende la experiencia encarnada como forma de producción de saber y como práctica política. Ofrece en detalle un análisis y una reflexión sobre esta práctica docente y resulta una valiosa aportación teórica para comprender la relevancia de la significación colectiva de la experiencia en entornos académicos.

Otra propuesta metodológica, en este caso contextualizada en el máster de capacitación para el profesorado de secundaria, es la firmada por Francisco

Javier Cantos Aldaz, Aida Sanahuja Ribés y Lidón Moliner Miravet con su artículo «Diversidad sexo-genérica y relatos de vida: percepciones y testimonios de estudiantes del máster de Secundaria». Las autoras abordan una problemática de gran relevancia social y educativa para los tiempos actuales (la concientización e inclusión de la diversidad sexo-genérica), ofreciendo también una propuesta de trabajo innovadora para implementar en el aula: los relatos de vida. El trabajo concluye que conocer de manera directa las experiencias de personas que actúan fuera de la norma heterosexual y cisgénero se convierte en una forma eficaz de combatir los estereotipos y los prejuicios hacia el colectivo, puesto que promueve el interés, el compromiso, la conciencia e, incluso, las actitudes de apoyo a la diversidad sexo-genérica.

Pasamos al nivel de la educación secundaria con el artículo «Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela», de Mercedes Sánchez Sáinz, Raúl García Medina y Melani Penna Tosso. Este importante trabajo explora las trayectorias educativas del alumnado trans identificando los factores que intervienen en sus elevadas tasas de abandono de los estudios. Promueve la noción de espacio educativo seguro, donde las personas estén reconocidas y la diversidad sea respetada. Resulta un artículo relevante dada la escasez de investigaciones de esta índole centradas en la educación secundaria y la novedosa propuesta con recomendaciones orientadas a los centros educativos para que puedan dar una respuesta justa a las experiencias de las personas trans.

«Gender, affectivity and sexuality in primary education: case study of a Chilean program», de Valeria Breull-Arancibia e Ingrid Agud-Morell, presenta el análisis del programa implementado en la educación primaria sobre género, afectividad y sexualidad situado en Paillaco (Chile). El estudio identifica tres dimensiones del programa: el discurso teórico en el que se fundamentan los contenidos, las subjetividades de los docentes que intervienen y los cambios percibidos por la comunidad tras unos años de funcionamiento. El artículo puede servir de inspiración para la articulación de programas similares en otros contextos educativos.

Por último, «Hacia el empoderamiento de niñas y mujeres adolescentes: potenciar los referentes femeninos», de Rosario García-Huidobro Munita, Ninoska Schenffeldt Ulloa, Catalina Montenegro González, Karen Navarrete Astete y Marisa Lara Escobar, presenta una contribución al ámbito de la educación comunitaria, con la creación de una plataforma que promueve el liderazgo en niñas y chicas adolescentes en Chile. El principal aporte que realizan tiene que ver con potenciar las referencias femeninas desde los entornos familiares y educativos, pero, además, se relaciona con el ejercicio de dar voz y un lugar protagónico a las niñas y a las adolescentes en la sociedad, rompiendo con la lógica adultocéntrica y comprendiendo los procesos de empoderamiento y agenciamiento desde un sentido colectivo y no meramente individual, tal como lo plantean las perspectivas feministas.

Referencias bibliográficas

- AGUD-MORELL, I., BERTRAN, M., CARAVACA, A., CHAMORRO, C., CORBELLÀ, L., EMPAIN, J., ... SÁNCHEZ, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació: Marc conceptual*. DDD. <<https://ddd.uab.cat/record/226865>>
- BRITZMAN, D. (1995). Is there a Queer Pedagogy?: Or stop reading straight. *Educational Theory*, 42(2), 151-165.
- FLORES, V. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.
- GARCÉS, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutenberg.
- HOOKS, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- PÉREZ, M. y TRUJILLO-BARBADILLO, G. (2020). *Queer Epistemologies in Education: Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons*. Palgrave Macmillan.

Ingrid Agud-Morell

Coordinadora del Grupo Educación y Género
Universitat Autònoma de Barcelona

Valeria Breull-Arancibia

Investigadora y Psicóloga Educativa
Universidad Diego Portales
Fundación Niñas Valientes



“Taking context seriously”: Exploring the enactment of gender policy mandates in Catalan education

Alejandro Caravaca

Xènia Gavalda-Elias

Berta Llos

Edgar Quilabert

Universitat Autònoma de Barcelona. Spain.

alejandro.caravaca@uab.cat

xenia.gavalda@uab.cat

berta.llos@uab.cat

edgar.quilabert@uab.cat



Received: 6/5/2022

Accepted: 10/10/2022

Published: 31/1/2023

Abstract

Several laws and plans contemplate the incorporation of a gender perspective in education in Catalonia. This article analyzes how the relevant policy mandates are transferred, recontextualized and implemented in Catalan secondary schools. Drawing on 15 focus groups with representatives of teachers, students, management teams and families (N=103) from 12 secondary schools in the region, the paper explores the multiple forms of enactment that take place according to the particularities of each of the contexts. Using the analytical framework established by Braun et al. (2011), the results show how the material, the situational, the external, and particularly, the professional context shape the enactment of gender policies in Catalan education. Likewise, the article highlights how actors at the school level develop gender-sensitive practices based on their values and beliefs. Finally, we discuss how, far from a top-down approach, there is also policymaking at the lowest level of the educational system: the school.

Keywords: education; gender; policy; enactment; implementation; secondary schools

Resum. *‘Prendre’s el context seriosament’: explorar la posada en pràctica de les directrius polítiques de gènere a l’educació a Catalunya*

Diverses lleis i plans preveuen la incorporació de la perspectiva de gènere a l’educació a Catalunya. Aquest article analitza com les directrius polítiques en aquest sentit es traslladen, recontextualitzen i implementen en instituts catalans. A partir de quinze grups de discussió amb representants del professorat, alumnat, equips directius i famílies (N = 103) de dotze centres educatius del territori, s’exploren les múltiples formes de posar-ho en pràctica segons les particularitats de cada context. Partint del marc analític de Braun et al. (2011), els resultats evidencien que el context material, situat, extern i, particularment, el professional, modulen la implementació de les polítiques de gènere a l’educació catalana. L’article mostra, també, que els actors en l’àmbit escolar fan pràctiques relacionades amb el gènere segons els seus valors i creences. Finalment, es discuteix com, lluny d’una

aproximació de dalt a baix, també hi ha creació de política en l'últim nivell del sistema educatiu: l'escola.

Paraules clau: educació; gènere; política; implementació; escoles de secundària

Resumen. *‘Tomarnos el contexto en serio’: explorar la puesta en práctica de las directrices políticas de género en la educación en Cataluña*

Varias leyes y planes contemplan la incorporación de la perspectiva de género en la educación en Cataluña. Este artículo analiza cómo las directrices políticas en este sentido se trasladan, recontextualizan e implementan en institutos catalanes. A partir de quince grupos de discusión con representantes del profesorado, alumnado, equipos directivos y familias (N = 103) de doce centros educativos del territorio, se exploran las múltiples formas de ponerlo en práctica según las particularidades de cada contexto. Partiendo del marco analítico de Braun et al. (2011), los resultados evidencian que el contexto material, situado, externo y, particularmente, el profesional modulan la implementación de las políticas de género en la educación catalana. Asimismo, el artículo muestra que los actores en el ámbito escolar realizan prácticas relacionadas con el género según sus valores y creencias. Finalmente, se discute cómo, lejos de una aproximación de arriba abajo, también hay creación de política en el último nivel del sistema educativo: la escuela.

Palabras clave: educación; género; políticas; implementación; escuelas de secundaria

Summary

- | | |
|---|---|
| 1. Introduction: The inescapable urgency of gender-sensitive policies | 4. Exploring the enactment processes of gender-sensitive policies |
| 2. Analytical framework: Policy enactment | 5. Final remarks |
| 3. Methods and data | Bibliographical references |

1. Introduction: The inescapable urgency of gender-sensitive policies

The desire to remedy gender gaps in educational participation, access and achievement (Monkman & Webster, 2015) and the introduction of gender perspectives in education have become central in the global education policy field. Starting in 1975 with the UN First World Conference on Women International in Mexico, and followed by the adoption of the 1979 Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women (CEDAW) and the 1995 Beijing Declaration and Platform for Action, world-wide conferences have continued to place gender issues at the core of global education policy debates. Following the trend towards gender mainstreaming in all policy fields (Jacquot, 2015), initiatives such as Education for All and Millennium Development Goals introduced ‘gender’ into various goals and targets (DeJaeghere, 2015). Similarly, the updated UNESCO 2030 Agenda also mainstreams gender under Sustainable Development Goal 4, which focuses on education (United Nations, 2015). Thus, in a context where ‘gender’ has

been positioned as a global priority in education (Monkman & Hoffman, 2013), at least partly by the influential role of international organizations such as UNESCO, other UN agencies, the OECD and the World Bank, and where the EU promotes gender mainstreaming in all policy fields (Jacquot, 2015), it is not surprising that most national and regional governments have formulated policies to address gender inequality in education.

Focusing on the case of Catalonia, in 2009 this autonomous region in north-eastern Spain passed the current Catalan Education Law, which includes “coeducation”¹ and “effective equality between men and women” among the “governing principles” of the education system (art. 2.1.m Llei 12/2009, del 10 de juliol). Based on this legal precedent, a Government Plan (*Pla per la igualtat de gènere en el sistema educatiu*) was designed and implemented in 2015 (Acord GOV/5/2015). This plan explicitly highlights the need for “a change of perspective that allows revision of the approach to content, teaching methods and also the organizational aspects [of schools] to advance in the construction of non-sexist identity models” (Acord GOV/5/2015). The plan also includes relevant goals to advance towards gender equality, such as “to promote the integration of gender perspective in the school buildings, projects, programs and the gender-sensitive review of institutional documents” (Goal 1.4), and “to guarantee an education without sexist stereotypes or discriminations related to gender or sexual-affective orientation” (Goal 2.1) (Acord GOV/5/2015). Third, principles and goals regarding gender are also specified in the official education curriculum (Decret 119/2015, de 23 de Juny; Decret 187/2015, de 25 d’agost). In the case of primary education, the gender perspective is present throughout the curriculum as a cross-cutting capacity for students to achieve. In secondary education, however, the gender perspective is less central and is considered as a specific capacity in different fields. These include social sciences, physical education, philosophy’, ‘biology’ and ‘culture and values’ (for a broader analysis of the legislation relating to education and gender in Catalonia, see Gavalda-Elias et al., 2021a).

Despite the existence of such legislation, there is evidence that these statutes do not *ensure* the incorporation of the gender perspective into the Catalan educational system (Feu & Abril, 2020). In addition, little is known about what actors in secondary schools – namely teachers, principals and students – *do* regarding a gender perspective in education, as the enactment of policies is always subject to individual interpretation, as well as to complex social interactions between the respective actors involved. Thus, drawing on the concept of “policy enactment” (Ball et al., 2012), the aim of this article is to analyze how the gender and education policy matrix is translated, recontextualized and put into practice in secondary schools in Catalonia. Rather than focusing on analyzing the content of the “policies as text” (Ball, 1993), this article will explore what secondary schools *do* regarding gender, and the ways in which

1. Note that the term coeducation, which is in common use in the Catalan- and Spanish-speaking context, refers to gender perspective in education.

secondary-school actors re-signify these policy orientations, by considering their agency in context.

While the concept of “policy enactment” was not originally devised for analyzing gender policies, some authors have conducted analyses using this framework. However, most of those studies have focused either on the enactment of policies linked to school-related gender-based violence in the global south (e.g., Parkes, 2016; Johnson & Parkes, 2021) or on the enactment of gender policies by local education officials and NGO staff (e.g., Unterhalter et al., 2012; DeJaeghere & Wiger, 2013). Whereas some authors focus on the differences between discourses around gender and sexuality education (specifically conservative, liberal, critical and postmodern discourses) (Jones, 2011), others analyze students’ reactions to feminist programs that are implemented under different approaches (Ollis, 2017). In line with the former, our study aims to contribute to the literature by illustrating the tensions between “policies as text” and the process of “policy enactment”. It will do so by drawing on a broader understanding of the gender perspective in education which seeks to “disrupt heteronormativity through critical pedagogy” (Atkinson, 2020, p. 1). The paper focuses on gender policies and actors within secondary schools in the context of Catalonia.

2. Analytical framework: Policy enactment

Previous education policy studies tended to analyze the processes of policy implementation in a linear and decontextualized way. This approach understands policies as top-down, imposed-to-the-schools guidelines that actors are only required to implement, without taking into consideration conflict or overlapping emotions. However, this tends to ignore the mediating role of local features and the agency of the actors involved (Perryman et al., 2017; Viczko & Riveros, 2015). In contrast to this approach, Ball et al. (2012) developed a more nuanced framework for understanding processes of policy implementation, called “policy enactment”; and argued that this approach allows for actual situations to be better captured and for the actors’ agency to be taken into consideration.

In the context studied here, teachers and school leaders are thus not only understood as mere implementers of policy texts, but rather as agents who actively recontextualize the policies they deal with. Hence, teachers and school leaders re-signify and redefine policies according to their personal and professional biographies, as well as the historical, socio-political and institutional context of the school in question. In other words, school actors do not just *implement* education policies but rather they *make* them. This process entails an intricate and somewhat chaotic (re)creation and *enactment* of policies, which includes both intended and unintended consequences (Maguire et al., 2015).

Specifically, Ball et al. (2012) speak of two processes: first, interpretation, understood as “an institutional political process, a strategy, [...] a process of explanation, elucidation, and creation of an institutional agenda”; and second,

translation, as “a space between policy and practice, [...] an iterative process of making institutional texts and putting those texts into action” (p. 45). While interpretation refers to a process of de-codification and sense-making of external policy messages, translation relates to the transformation of the schools’ agenda into particular actions, practices and materials to respond to the policy (Coburn, 2005; Spillane, 1999). School staff are thus enactors; that is, they are involved in complex processes of negotiation and transformation of meanings, and so interpret and translate various policy signals based on individual and collective viewpoints.

Notably, in relation to these dynamics of interpretation by the actors, the specific material conditions that shape the processes of policy enactment must also be taken into consideration. As Braun et al. (2011) show, “taking context seriously” is important to “acknowledge that the material, structural and relational are part of policy analysis in order to make better sense of policy enactments at the institutional level” (p. 588). That is, different kinds of contextual contingencies are key in explaining divergences in the process through which policy mandates are put into practice by teachers and principals. For this reason, the outcome of a public policy is conditioned not only by “efficient” designs, but also by how actors understand and convey the meaning of policy statements in specific educational settings, among other types of contextual factors.

Following in this vein, the present authors identified four interrelated and overlapping contextual dimensions relevant to this analysis: *situational*, *professional*, *material* and *external* contexts (Braun et al., 2011; Ball et al., 2012). The *situational context* describes the factors relating to the school’s situation, such as its location, history, and intake. The *professional context* refers to the specific values, commitments and experiences of teachers and leaders, as well as their alignment or divergence from different policy mandates. For instance, actors are more inclined to embrace familiar ideas and ignore those that contradict their own views and practices, in order to avoid cognitive dissonance (Spillane et al., 2002). The *material context* is linked to the physical elements of a school, such as its infrastructure, available technologies, budget and the level of staffing. Lastly, the *external context* refers to the pressures, expectations and legal requirements and responsibilities that schools are subject to, from education authorities and the community. We apply these four contextual dimensions to guide the analysis of our results, as they are useful for providing a more complex understanding of the multiplicity of factors that shape the enactment of education policies regarding gender in secondary schools in Catalonia.

3. Methods and data

Our research involved the participation of 12 public secondary schools in Catalonia, which were selected according to three main criteria: (i) the secondary schools undertook specific initiatives and experiences regarding gender; (ii) they were territorially distributed throughout the four Catalan provinces

(Barcelona, Lleida, Girona and Tarragona); and (iii) they were public. In October 2020, we published an open call for participation to secondary schools in Catalonia. This led to responses from 28 secondary schools, of which 13 were initially selected in accordance with the criteria described above. This ensured that the participating schools had experience in enacting gender-sensitive initiatives and were actively involved in the topic. One school subsequently withdrew from the project due to the pandemic, leaving 12 secondary schools: six in the province of Barcelona, two in Girona, three in Lleida and one in Tarragona (Gavalvà-Elias et al., 2021b).

The research followed a qualitative approach framed within the “feminist-activist” research perspective (Knight, 2000; Biglia, 2007), which is based on feminist epistemologies and situated inference research. Specifically, we drew on 15 focus groups as our main method, as this represents a group technique that is both interactive and social in nature, and is oriented towards participants’ joint reflexivity (Wilkinson, 1998). The research design consisted of two complementary phases. In the first phase, with a total of 103 participants, we conducted a focus group within each secondary school (N=12), with the joint participation of teachers (n=47), students (43), principals (6) and families (7), to explore their gender-sensitive initiatives and the actors’ experiences and conceptions. Specifically, the questions related to what initiatives secondary schools undertook at classroom and school levels, the methodologies used, the organizational aspects involved, the spaces where they occurred, and the actors’ approaches. Notably, the participation of both teaching and non-teaching secondary school actors provided us with more nuanced and complex data regarding the processes of policy enactment. The second phase, in which teachers shared their initiatives and the contextual aspects that shaped them (i.e. obstacles and drivers), consisted of cross-school focus groups (N=3). In each of these three focus groups, eight teachers from four of the twelve schools participated. All meetings were recorded with the consent of the participants and later transcribed to facilitate collaborative coding and analysis by the research team, using specific qualitative data-analysis software. The analytical categories used (i.e. professional, material, external and situational contexts) correspond to those described by Braun et al. (2011), and structure the results section below.

4. Exploring the enactment processes of gender-sensitive policies

4.1. Professional context

Above, we noted the most relevant regulations regarding gender in education in Catalonia, from the Law of Education (LEC 12/2009, of 10 July) to the references to gender in the official education curriculum and the *Plan for Gender Equality in the Educational System*. However, in practice, the inclusion of gender perspectives in secondary school materials such as textbooks is mostly either marginal or non-existent. As one teacher puts it, “In our economy book there’s no mention of a gender perspective. There’s only a very small section that talks about “equality at work”, but it’s a very small section” (Teach-

er, School 3). This generalized absence of a gender perspective in school materials differs substantially from the consideration of gender equality as a "guiding principle" of the education system. However, this is compensated by imaginative initiatives that some teachers undertake beyond the textbooks.

For instance, as one student says, "We introduce gender perspective in a lot of subjects. For example, we give presentations about women, you know? And we explain how they stood out, who they were, the important things they did... to raise awareness" (Student, School 6). Similarly, other gender-sensitive activities led by teachers also take place in schools; as one teacher notes, "Students had to look for some advertisements and had to stick them to this mural. What one group did, for example, was look for advertisements in the press about issues relating to work discrimination" (Teacher, School 3). Discussion of gender perspectives also takes place: "In Language class, [...] students had some topics to discuss, which were set by the teachers to lay topics about gender on the table. And there was one activity that was a "Guess Who?" about distinguished women and their biographies" (Teacher, School 10). All these examples show that teachers initiate games or activities with a gender perspective, beyond what is provided in the textbooks, in ways such as those described above, linked to the idea of increasing women's representation, visibility and recognition throughout the secondary school curriculum.

Although official policies envisage a gender perspective, the materials provided, such as the textbooks teachers are supposed to use as tools, do not explicitly mention gender. In addition, most teachers said that there was no clear guidance about how to introduce gender issues in secondary schools, as the official regulations and policy orientations did not provide teachers with guidelines. Teachers interpret and translate the "principle of coeducation" in a very broad and creative way, according to their own values, commitments and experiences. Interestingly, this is also connected to how they understand gender and the need to introduce it into the curriculum in a certain way, for instance by bringing women to the fore.

At times, in contrast to teachers who conceive gender as a single axis and are mostly concerned about the introduction of "women" in general into the curriculum, some teachers adopt intersectional perspectives on gender. Interestingly, their awareness of the complex matrix of privileges and oppressions that intersectional perspectives highlight infuses their ways of understanding gender, and consequently, its introduction into school practices. For example, one teacher explains that she talks in class about a variety of women, "for students to realize that not all the interesting women are white. They need to realize a bit about the globality" (Teacher, School 3). In the same secondary school, another teacher explains that, "We analyzed the film "Hidden Figures", which takes place in the US and is about three black women, so doubly discriminated against, who are scientists." (Teacher, School 3). This demonstrates how the specific teachers' conceptions of gender, in this case intersectional and critical approaches, have a strong influence on the ways in which they enact the gender policy mandates.

Nevertheless, despite intersectionality adding a certain degree of complexity to gender, the previous ways of enacting such gender policy mandates are still mostly related to bringing women to the fore. However, some teachers go beyond such an understanding of gender, and also include aspects linked to gender identity, sexuality and sex education. For instance, one teacher includes references to sex education, and focuses on the treatment of the taboo around the clitoris and women's sexual activity, beyond the limitations of the textbooks, which "always talk about the reproductive system, but I like to talk about the function of reproduction [and] about all the internal structure of the clitoris, that seems to be taboo" (Teacher, School 3). Many other actions promoted by the schools try to highlight the perpetuation of cis-heteronormativity imbued in secondary education by including LGBTIQ+ issues and history. For example, a social science teacher explains that "We are studying history taking into consideration that the narratives we have been told are rooted in sexism and heteropatriarchy, ... so we are studying the prehistory and at the same time reversing this discourse" (Teacher, School 7). Similarly, a student from another secondary school explains that "We learned the differences between the LGBTIQ+ collectives, the different names they have... and we also made a poster with important trans women who marked history" (Student, School 6). All these examples show how some teachers understand that gender does not only encompass bringing to light the work done by women; and, consequently, they include broader aspects linked to gender identity, sexuality and sex education into their gender-sensitive practices.

Furthermore, all the previous examples show the extent to which introducing gender into the curriculum is up to the individual teachers, which reinforces the importance of professional context in our study. In fact, all the participants agreed that their efforts to include gender perspectives are due to their own informed decision to do so, rather than a result of the official curriculum. However, the teachers also say that this individual effort has consequences: when there is no support from other colleagues, some teachers are left to develop gender-sensitive practices on their own. Some individuals said that this leads to feelings of loneliness. If the introduction of gender perspectives comes at the cost of some teachers' wellbeing because the values, commitments and experiences of other teachers and leaders are not aligned with gender policy mandates, this poses a great obstacle to the introduction of gender in secondary schools.

4.2. Material context

One of the most frequently recurring themes across all schools was the importance of marking International Days to celebrate and thematize gender. These celebrations were enhanced by inviting speakers or experts in gender-related topics to give speeches to the students. Events included workshops on days such as International Women's Day (8 March), International Day for the Elimination of Violence against Women (25 November), International Day Against

Homophobia, Transphobia and Biphobia (17 May) and International Day of Women and Girls in Science (11 February). This was mostly done as a complementary activity in combination with other activities. As one teacher explained, for instance, "On International Day for the Elimination of Violence against Women we ran a mural contest, in which students could explain what violence against women was for them, how they wanted to eliminate it" (Teacher, School 1). Moreover, in some cases inviting experts was useful, as it compensated for teachers' lack of knowledge about certain issues. Teachers often reiterate their lack of knowledge as one of the main obstacles to enacting gender policy mandates. Thus, while inviting an expert may offer a solution, it requires a necessary school budget and planning for such purposes. For this reason, this way of introducing a gender perspective is shaped by a school's economic capacity, and to what extent they view gender as one of the priorities for principals and teachers. This is strongly linked to the notion of a school's material context, which in this case can either serve as a way to empower or impede the enactment of gender-sensitive policies in education.

Interestingly, beyond the idea of material context *shaping* policy enactment, in some cases, the introduction of a gender perspective also implied *modifying* such material context. Specifically, some secondary schools undertook changes in their infrastructure and technology to accommodate the inclusion of a gender perspective. One of the main spaces that experienced transformations were the toilets. As one teacher puts it: "Our toilets don't have gender; that is, they are not for boys or for girls, because sometimes some people are questioning themselves or are undergoing a transition, so they shouldn't feel bad or define themselves if they don't want to" (Teacher, School 7). Toilets, therefore, were seen as a gendered space that might have negative consequences for some students or teachers, so they were transformed into gender-neutral toilets.

In addition to the toilets, the introduction of gender perspectives in other schools also involved the transformation of playgrounds, as school actors identified a gendered use of space they wanted to modify. For instance, as one teacher states:

We have started to rethink the use of the playground... to adapt the space for different uses other than a sports track in the centre. We would like to have spaces where people can stay, can chat or, I don't know, can do something artistic. (Teacher, School 10)

Similarly, a school principal explains why they have changed the playground: "We are trying to make it a more comfortable and "friendly" space, with ping-pong tables, picnic tables, benches, plants, a vegetable garden" (Principal, School 7). Such transformations relate to the gendered dynamics and unequal distribution of space that occur when the playgrounds consist only of a sports track. For this reason, teachers perceive that changing the composition of the playground by diversifying its spaces and the possible activities that might take place in them is a way of introducing a gender perspective to the school by re-thinking the very common position of power of boys in the playground. Thus, we can observe how the material context

– especially the toilets and the playground – not only shape and create the conditions in which the enactment occurs, but are also subject to transformation in the process of such enactment.

Overall, this also shows how secondary school actors not only interpret the content taught in classrooms, but also shows how their enactment spills over into how the space is interpreted from a gender perspective. Beyond the material spaces that we have discussed above, the participants also stated the importance of the creation or the transformation of the symbolic dimension of space. Some secondary schools, for instance, created a “coeducation commission”, a “diversity group” or an “LGBTI group”, which were simultaneously responsible for introducing a gender perspective into the secondary schools, a place for activism, and a safe space for people to express themselves freely. According to one mother, “I used to suffer from gender violence, and my daughter could find there [in the commission] the freedom to express herself, talk about what she had experienced and help others. It was a supportive place for her” (Family member, School 11). These groups, according to the participants, were crucial for the introduction of a gender perspective into their schools. Nevertheless, in most cases, meetings for the preparation of the groups’ activities occurred during breaks and outside the members’ working or studying time. This meant extra work for the people participating in these initiatives, who were mainly teachers and/or students who identify as women and/or part of the LGBTIQ+ community. Such unrecognized commitment and time were identified as a key obstacle for the development of gender-sensitive actions. In contrast, some secondary school leaders emphasized that they recognized the hours dedicated to the “coeducation commission” by its members as “working time”. Participants noted precisely this factor as a key driving force for the continuation of such groups. Once more, this shows the relevance of the material context for the enactment of gender policy mandates.

4.3. External and situational contexts

These contexts also appear as important, yet minor, elements in our study. Regarding the former, some teachers state that there is a sense of urgency among secondary schools to create gender commissions or groups, following the recommendations by the Catalan Department of Education. Currently, there is still no legal requirement by the Department for the existence of such commissions and their functions and responsibilities, but secondary schools are increasingly creating them. Some of them said they were influenced by the gender-sensitive training courses that the Department offers to teachers; others, by frequent reports that such bodies will become obligatory in the future; and others were inspired by other secondary schools that had created similar initiatives. All these influences connect to the external context shaping the enactment. Following similar logics, several other changes are being established in the policy documents of the secondary schools, such as the introduction of gender-neutral language, or the creation of internal protocols against gender-related violence.

Finally, elements of the situational context emerge to a lesser extent. For instance, as they reported, the participating secondary schools located in high-density urban areas had, in general, more inputs and insights into what nearby schools were doing. As a result, they had more access and opportunities to collaborate with local education agents, such as specialized NGOs and associations, than those located in rural areas, which in general had a shorter history of introducing a gender perspective. Besides the urban-rural divide, participants identified coordination with and support from the local administration as a driver:

With the relevant member of the city council, we have been working more and doing more activities together to prepare a more continuous counselling plan. It is an action that we carry out in the first and third year of secondary school. (Teacher, School 5)

All in all, the 15 focus groups with participants shed light on the complexity of the processes of enactment of gender-sensitive policies, and on the relevance of the *situational*, *professional*, *material*, and *external contexts* around shaping such enactment.

5. Final remarks

Our research identifies various ways in which Catalan secondary schools interpret and enact the policy guidelines in relation to gender education, considering the particularities of each context as well as the agency of actors. Far from a top-down notion of policy implementation, the research stresses the importance of looking at school actors, as well as their processes of interpretation and translation of policy mandates, to understand the complexities of the enactment of gender policies in education. Note that our results reflect the views of twelve secondary schools with experience in enacting gender-sensitive initiatives and actively involved in the topic, rather than a generalization of the whole Catalan scenario.

Drawing on the four analytical dimensions of context proposed by Braun et al. (2011), our results emphasize the influence of the material context and, to a lesser extent, the situational and external contexts of each secondary school on the enactment of gender policy mandates. However, the research demonstrates that it is precisely the professional context which becomes the main factor explaining the diversity in school practices. In other words, the ways gender policy mandates are enacted by school actors are closely linked to the values, knowledge and teaching experiences of the school staff. In this regard, one of the main findings is that the fact that gender policies in Catalonia lack clear, specific guidelines leads to a wide divergence of actions by secondary schools. Such failure to implement the “coeducation principle” enshrined in Catalan educational law into the official curriculum results in the emergence of bottom-up, teacher-led actions. This means that implementation of the “coeducation principle” is mainly left to teachers’ motivations and initiatives, and responsibility for providing gender-sensitive education falls to school-

level actors. Furthermore, the extraordinary efforts, specifically in terms of overtime, made by some teachers to carry out gender-sensitive initiatives might have negative consequences for them, even to the point of isolation or burn-out, especially when there is no support from other teachers or principals. In this regard, acknowledging the work done by teachers, it seems necessary to ensure the formal recognition of their work, both by the secondary schools and by the education authorities.

Moreover, a more operationalized and concrete legal framework on gender education might be necessary to ensure the first steps for the effective fulfilment of equity in education. Likewise, the inclusion of a gender perspective across the curriculum and across learning materials is essential, yet is currently not sufficient. That is to say, despite the need for more straightforward ways of implementing gender education policies, the role of school-level enactors is crucial, as their agency and capacity to re-interpret gender-sensitive mandates has been shown to be particularly effective. Therefore, it is not only laws, policies, action plans and the curriculum that should incorporate a comprehensive gender perspective, but also all the actors involved in the education community. In this regard, teacher training on gender awareness, both in professional development and in in-service training, is particularly important, as this has the potential to foster bottom-up transformative school initiatives.

Interestingly enough, these results confirm the assumption of this paper regarding the importance of taking context seriously when implementing gender-sensitive policies. That is to say, having analyzed the contextual factors and mechanisms involved in the enactment of gender-sensitive education, it is evident that among the multiple roles of school actors (principals, teachers, students, families, and others), there is the role of policymaker, so policies are also *made* at the bottom level of the education system: the schools.

Bibliographical references

- ACORD GOV/5/2015, de 20 de gener, pel qual s'aprova el Pla per a la igualtat de gènere en el sistema educatiu [AGREEMENT GOV/5/2015, of 20 January, approving the Plan for Gender Equality in the Education System], Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6794 (2015). <<https://portaldogc.gencat.cat/utills/EADOP/PDF/6794/1401058.pdf>>
- ATKINSON, C. (2020). 'They don't really talk about it 'cos they don't think it's right': Heteronormativity and institutional silence in UK primary education. *Gender and Education*, 33(4), 451-467.
<<https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1773410>>
- BALL, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.
<<https://doi.org/10.1080/0159630930130203>>
- BALL, S., MCGUIRE, M., & BRAUN, A. (2012). *How schools do policy*. Routledge.
- BIGLIA, B. (2007). Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista. In J. ROMAY (Ed.). *Perspectivas y retrospectivas de la Psicología Social en los albores del siglo XXI* (pp. 415-421). Biblioteca Nuova.

- BRAUN, A., BALL, S., MAGUIRE, M., & HOSKINS, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the high school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
<<https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>>
- COBURN, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509.
<<https://doi.org/10.1177/0895904805276143>>
- DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària [Decree 119/2015, of 23 June, on organization of primary education], Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6900 (2015). <<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1908601.pdf>>
- DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria [Decree 187/2015, of 25 August, on organization of secondary education], Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6945 (2015). <<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>>
- DEJAEGERE, J. (2015). Reframing gender and education for the post-2015 Agenda: A critical capability approach. In S. McGRATH & Q. GU (Eds.). *Routledge Handbook of International Education and Development* (pp. 83-97). Routledge.
<<https://doi.org/10.4324/9781315797007-17>>
- DEJAEGERE, J., & WIGER, N. (2013). Gender discourses in an NGO education project: Openings for transformation toward gender equality in Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, 33(6), 557-565.
<<https://doi.org/10.4324/9781315797007>>
- FEU, J., & ABRIL, P. (2020). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 1-21.
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8237>>
- GAVALDÀ-ELIAS, X., CARAVACA, A., & QUILABERT, E. (2021a). *Anàlisi del marc legislatiu i polítiques públiques en matèria de coeducació*. Universitat Autònoma de Barcelona, EduAlter & InteRed.
<<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21092.86404>>
- GAVALDÀ-ELIAS, X., AGUD, I., ALIMBAU, N., CARAVACA, A., CHAMORRO, C., LLOS, B., QUILABERT, E., & SÁNCHEZ-MARTÍ, A. (2021b). *La coeducació a Catalunya. Pràctiques de referència i reptes*. Universitat Autònoma de Barcelona, EduAlter & InteRed.
<<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.13910.11848>>
- JACQUOT, S. (2015). *Transformations in EU gender equality: From emergence to dismantling*. Springer.
<<https://doi.org/10.1057/9781137436573>>
- JOHNSON ROSS, F., & PARKES, J. (2021). Engaging with policy actors and the discursive politics of school-related gender-based violence in Ethiopia and Zambia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(4), 559-571.
<<https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1724079>>
- JONES, T. (2011). A sexuality education discourses framework: Conservative, liberal, critical, and postmodern. *American Journal of Sexuality Education*, 6(2), 133-175.
<<https://doi.org/10.1080/15546128.2011.571935>>
- KNIGHT, M. G. (2000). Ethics in qualitative research: Multicultural feminist activist research. *Theory into practice*, 39(3), 170-176.
<https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_8>
- LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació [Law 12/2009, 10 of July, on Education in Catalonia], Boletín Oficial del Estado, 189 § 13038 (2009). <<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5422/1795254.pdf>>

- MAGUIRE, M., BRAUN, A., & BALL, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) high school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of education*, 36(4), 485-499.
<<https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>>
- MONKMAN, K., & HOFFMAN, L. (2013). Girls' education: The power of policy discourse. *Theory and Research in Education*, 11(1), 63-84.
<<https://doi.org/10.1177/1477878512468384>>
- MONKMAN, K., & WEBSTER, K. L. (2015). The transformative potential of global gender and education policy. In J. ZAJDA (Ed.). *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 467-484). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-9493-0_27>
- OLLIS, D. (2017). The power of feminist pedagogy in Australia: vagina shorts and the primary prevention of violence against women. *Gender and Education*, 29(4), 461-475.
<<https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1321737>>
- PARKES, J. (2016). The evolution of policy enactment on gender-based violence in schools. *Prospects*, 46, 93-107.
<<https://doi.org/10.1007/s11125-016-9382-5>>
- PERRYMAN, J., BALL, S., BRAUN, A., & MAGUIRE, M. (2017). Translating policy: Governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745-756.
<<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>>
- SPILLANE, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 143-175.
<<https://doi.org/10.1080/002202799183205>>
- SPILLANE, J. P., REISER, B. J., & REIMER, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
<<https://doi.org/10.3102/00346543072003387>>
- UNTERHALTER, E., & NORTH, A. (2010). Assessing gender mainstreaming in the education sector: depoliticised technique or a step towards women's rights and gender equality? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(4), 389-404.
<<https://doi.org/10.1080/03057925.2010.490358>>
- UNITED NATIONS (2015). *Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. United Nations. <<https://sdgs.un.org/goals/goal4>>
- UNTERHALTER, E., YATES, C., MAKINDA, H., & NORTH, A. (2012). Blaming the poor: Constructions of marginality and poverty in the Kenyan education sector. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(2), 213-233.
<<https://doi.org/10.1080/03057925.2012.652386>>
- VICZKO, M., & RIVEROS, A. (2015). Assemblage, enactment and agency: Education policy perspectives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 479-484.
<<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.980488>>
- WILKINSON, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181-203.
<<https://doi.org/10.1080/13645579.1998.10846874>>

La denuncia como pedagogía feminista: el caso de la respuesta a la violencia en la Universidad de la República

Laura López-Gallego
Adriana Rovira Benítez
Cecilia Montes Maldonado
Universidad de la República. Uruguay.
llopez@psico.edu.uy
arovira@psico.edu.uy
cmontes@psico.edu.uy



Recibido: 6/5/2022
Aceptado: 10/10/2022
Publicado: 31/1/2023

Resumen

En este artículo abordamos el campo de la violencia basada en el género (VBG) en la Universidad de la República (UdelaR, Uruguay), en específico los procesos de denuncia y queja que comienzan a regir en ella con la nueva ordenanza de actuación ante casos de violencia, acoso y discriminación. A través de una estrategia metodológica cualitativa, realizamos un análisis documental de la normativa actual que rige los procesos de denuncia formal, así como de los informes diagnósticos con perspectiva de género UdelaR/Inmujeres-Mides. Como resultados reflexionamos en relación con la no performatividad de los procesos de denuncia y queja en situaciones de VBG en la UdelaR, a través de ocho dimensiones que complican el problema: marcos de reconocimiento, tranquilidad, burocratización, pruebas, privatización, revictimización, invisibilización y obturación. Discutimos sobre los procesos de denuncia como pedagogías feministas que posibilitan que insistamos en la enunciación de desigualdades y violencias presentes en la mencionada universidad.

Palabras clave: denuncia; pedagogía feminista; universidad; violencia basada en el género

Resum. *La queixa com a pedagogia feminista: el cas de la resposta a la violència a la Universitat de la República*

En aquest article abordem el camp de la violència basada en el gènere (VBG) a la Universitat de la República (UdelaR, Uruguai), específicament els processos de denúncia i queixa que hi comencen a aparèixer mercès a la nova ordenança d'actuació davant de casos de violència, assetjament i discriminació. A través d'una estratègia metodològica qualitativa, realitzem una anàlisi documental de la normativa actual que regeix els processos de denúncia formal, així com dels informes diagnòstics amb perspectiva de gènere UdelaR/Inmujeres-Mides. Com a resultats reflexionem en relació amb la manca de performativitat dels processos de denúncia i queixa en situacions de VBG a la UdelaR, a través de vuit dimensions que compliquen el problema: marcs de reconeixement, tranquil·litat, burocratització, proves, privatització, revictimització, invisibilització i obturació. Discutim sobre els processos de denúncia com a pedagogies feministes que possibiliten que insistim en l'enunciació de desigualtats i violències presents a l'esmentada universitat.

Paraules clau: denúncia; pedagogia feminista; universitat; violència basada en el gènere

Abstract. *Allegation as feminist pedagogy: The case of the response to violence at the Universidad de la República*

In this article, we address the field of gender-based violence (GBV) at the Universidad de la República (UdelaR, Uruguay), specifically the processes for pressing charges that are beginning to be governed by new regulations on actions in cases of violence, harassment and discrimination at the UdelaR. By means of a qualitative methodological strategy, we conduct a documentary analysis of the current regulations governing the formal processes for filing claims as well as the UdelaR/Inmujeres-Mides diagnostic reports from a gender perspective. We then reflect on the non-performativity of the processes for reporting situations of GBV at the UdelaR through eight dimensions that make the problem more complex: frameworks of recognition, peace of mind, bureaucratization, evidence, privatization, revictimization, invisibilization and obturation. We discuss allegation procedures as feminist pedagogies that support the need for further enunciation of the inequalities and violence present at Udelar.

Keywords: allegation; feminist pedagogy; gender-based violence; university

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Introducción: violencia basada en el género en las universidades públicas latinoamericanas | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados: la no performatividad de los procesos de denuncia y queja en la UdelaR | |

1. Introducción: violencia basada en el género en las universidades públicas latinoamericanas

La violencia basada en el género (VBG) en instituciones educativas latinoamericanas reproduce modelos patriarcales de vinculación social y representa un importante problema público que afecta al desarrollo académico y profesional de las mujeres. Su actual visibilidad se debe al trabajo que viene realizando el activismo feminista. Las relaciones de género atraviesan todas las organizaciones académicas, siendo las lógicas patriarcales parte estructural a través de la reproducción de patrones de desigualdad social (Vásquez y Pérez Tort, 2021; Cagliero y Biglia, 2019; Buquet et al., 2013) y las brechas de género hacia las mujeres, una situación persistente (UNESCO, 2020).

Abordamos el caso de la Universidad de la República, Uruguay (UdelaR), la única institución pública de enseñanza superior del país. Nos fijamos en las universidades públicas latinoamericanas no porque en ellas se produzca exclusivamente el fenómeno de VBG, sino porque es en el ámbito donde se viene investigando y atendiendo el tema, además de que este tipo de organismos tienen cometidos que trascienden la formación de profesionales y la transmisión y la construcción de conocimiento. Se administran siguiendo prácticas

cogobernadas, con fuerte vínculo con la comunidad, y dirigen su atención a distintas problemáticas sociales (Tatián, 2013).

Las situaciones de VBG han tenido mayor visibilidad en los últimos años (Martin y Rovetto, 2021), debido a denuncias que han tomado un estado público con el impulso del movimiento #MeToo (Lloyd, 2020; Fernández, 2019; Lamas, 2019). También por el esfuerzo de una agenda de investigación que se ha nutrido de los aportes de varias comunidades universitarias, donde destacan: Argentina (Ciriza y Rodríguez, 2021; Sonderéguer y Daverio, 2021), Colombia (Fuentes, 2011; Moreno et al., 2007) y México (Varela, 2020; Buquet et al., 2013). Además, es clave la lucha de movimientos sociales de estudiantes que vienen reivindicando que las universidades atiendan la VBG (Fernández, 2019).

Dichos procesos de producción de conocimiento identifican tres dimensiones relevantes respecto a las lógicas mediante las cuales funciona esta problemática:

- a) Hay una reproducción de roles de género patriarcales en las instituciones académicas que provocan un sesgo de género (Carrillo, 2015).
- b) Existen dificultades para visualizar el fenómeno de la violencia de género en el interior de las universidades (Fernández, 2019).
- c) Se producen limitaciones de los mecanismos formales que se promueven para dar tratamiento a denuncias dentro de la organización (Martín, 2021; Ronconi, 2020).

El sistema sexo-género (Rubin, 1996) establece lógicas amparadas en el fenómeno de una falsa neutralidad (Araya, 2003) que jerarquiza lo masculino en las instituciones académicas (Gentile, 2018), produciendo una segregación vertical y horizontal que obstaculiza que las mujeres participen en la toma de decisiones (Gámez y Pérez, 2018), dejando en una estructura masculinizada las mayores responsabilidades políticas y académicas, lo que naturaliza que el poder lo impartan los varones (Saracostti, 2019) y limita el cambio organizacional (Ronconi, 2020) aun en áreas, como la educativa, donde la formación académica muestra una sobrerrepresentación femenina (UNESCO, 2020).

La falta de mujeres en el gobierno de las universidades es una realidad a partir del sesgo de género, que se produce como consecuencia de que los varones históricamente concentran el poder y no lo comparten (Fernández, 2019), de que los estereotipos sociales de género representan a los varones como más idóneos para tomar decisiones (Buquet et al., 2013) y de que la demanda de cuidados en el ámbito familiar dirigida a las mujeres genera en ellas un nivel de presión y exigencia mucho mayores que en el caso de los varones (Pautassi, 2011). Flores y Espejel (2015) señalan que en las instituciones académicas funciona un proceso de legitimación a través del llamado *currículum oculto*, el cual reproduce esquemas tradicionales de dominio a partir de prácticas cotidianas y discursos académicos y no académicos estructurados por el patriarcado heteronormativo.

Respecto a los mecanismos institucionales que se han implementado en las universidades públicas, destacan los informes diagnósticos, los protocolos y las guías de actuación ante denuncias de violencia y acoso sexual, aunque se señala que los mismos tienen dificultades en hacerse efectivos y que, en muchas ocasiones, pueden entorpecer más que facilitar el acceso a la justicia y a la reparación para las víctimas (Ronconi, 2020). Los obstáculos principales se traducen en falta de empatía respecto a aquellas (Aucía y Heim, 2021) y en dificultad para visualizar los problemas de violencia que potencialmente pueden ser denunciados.

Persisten lógicas coloniales y de desigualdad que afectan a los vínculos interpersonales dentro de las organizaciones académicas, donde el ejercicio del poder, la dominación y la opresión articulan el fenómeno de la VBG, así como su naturalización y silenciamiento (Aucía y Heim, 2021). Se reconoce como derecho que los varones no asuman como propios los problemas de desigualdad de las mujeres desde una ignorancia cultivada (Mingo y Moreno, 2015), puesto que, en su calidad de «privilegiados», ignoran que se benefician de las ventajas que el sistema patriarcal les ha concedido en su trayectoria académica (Buquet et al., 2013).

Funciona en las organizaciones académicas un universalismo que es patriarcal y que establece las relaciones a partir de una promesa de inclusión, pero que deja a las mujeres fuera de ella. De acuerdo con los planteos de Ahmed (2017), podemos entender que la universidad no está abierta para ti, aunque sea un espacio abierto a ti, o que para entrar en dicha institución se tiene que dejar afuera las partes de ti que no tienen lugar en ella. Además, la universidad como institución jerarquizada habilita espacios de forma escalonada. La opresión, el sexismo y la desigualdad no operan de la misma forma sobre los distintos cuerpos que conviven en la organización, puesto que las estudiantes, las que ocupan grados docentes en formación, las que cumplen funciones administrativas o trabajan en el área de mantenimiento son sometidas a procesos de VBG muy distintos a otras que ocupan lugares de mayor jerarquía o reconocimiento (Gamboa, 2019).

Los informes diagnósticos, los protocolos y las guías de actuación ante las denuncias de VBG son instrumentos que, al analizarlos, permiten observar lo que el universalismo patriarcal exige dejar afuera, aunque no se traducen de igual forma para todas las mujeres. Estos son los documentos que seleccionamos para discutir la respuesta de la Udelar ante la VBG. Nos inspiramos en la concepción de Ahmed (2017) acerca de la emocionalidad de los textos públicos, a fin de examinar las economías afectivas presentes en los procesos de denuncia y queja, así como la detección del problema que narran.

En este sentido, los procesos de denuncia y queja se convierten en acciones para visibilizar las relaciones de poder en términos de pedagogía feminista que posibilita ver, sentir y escuchar acerca de las inequidades y los abusos. Los procesos de denuncia y queja son mecanismos que intentan desafiar las inequidades en la distribución del poder a través de la visibilización de los mecanismos que las producen y las perpetúan. Se componen de la queja como forma

de insistir en las injusticias vividas y de denuncias que en general presentan mecanismos formales para ser realizadas.

Proponemos una reflexión crítica de la normativa que rige los procesos de denuncia formal en situaciones de VBG, así como el análisis de los informes producidos en algunos centros universitarios según el Modelo de Equidad con Calidad de Género, el cual es una guía certificable que promueve y reconoce a las organizaciones que trabajan por la equidad de género, promoviendo la eliminación paulatina de las discriminaciones, las inequidades y las brechas de género (Instituto Nacional de las Mujeres, 2016). Discutimos la propuesta de Ahmed (2021) acerca de cómo los procesos de denuncia y queja ofrecen un acceso a la comprensión de las relaciones de poder y de cómo las instituciones académicas se resisten a ellos.

La(s) pedagogía(s) feminista(s) (Henderson, 2015; Martínez, 2016) en sus raíces se relacionan con el campo de los estudios de las mujeres y los movimientos de liberación femenina. Es un plural que se trama de un sustento ético-político y filosófico muy heterogéneo, impulsado por el interés de generar cuestionamiento y transformación en las dinámicas de poder y dominación masculinizadas, así como la búsqueda de construir sociedades más democráticas y cuidadosas. A partir del reconocimiento de lo educativo como un conjunto de acciones no neutrales, pretende cuestionar las formas y estructuras tradicionales utilizadas en el proceso de transmitir conocimiento en todas sus aristas.

La pedagogía feminista pone en valor la diversidad de maneras en las que se puede producir conocimiento y generar procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente reconociendo que la academia en su historia ha realizado esfuerzos para excluir a las mujeres. Así, la pedagogía feminista utiliza el espacio educativo —la universidad, el salón de clase— como un ámbito de disputa de lo público, una oportunidad de trascender la dicotomía entre lo privado y lo público, un espacio para tomar la palabra. Un espacio capaz de promover transformación política a partir de la (re)valoración y el (re)conocimiento de la voz propia, la experiencia personal, la reflexión sobre las vivencias como una fuente para el aprendizaje y una oportunidad de empoderamiento. Se preocupa, además, por acortar las brechas en la asimetría de posiciones entre quien enseña y quien aprende, promoviendo relaciones menos jerarquizadas en pos de la construcción de una educación impulsada por una impronta de lo que se produce desde lo colectivo y lo colaborativo, apelando además como paradigma a la transgresión de lo establecido (Lagarde, 2001).

El carácter heterogéneo de la pedagogía feminista viene dado por sus íntimas relaciones, ideas y concepciones que provienen de la pedagogía crítica, de la educación popular (Freire, 1987) y de la liberación (Ellacuría, 2012), la pedagogía interseccional (Platero, 2014), el feminismo antirracista (Davis, 2018) y la ética del cuidado (Tronto, 2013). Desde este marco de pensamiento construimos nuestra caja de herramientas en el punto de partida del giro afectivo feminista.

2. Metodología

Desde las metodologías cualitativas para la investigación social diseñamos un estudio de caso de tipo único (Yin, 2018), a través de la implementación del método de análisis documental (Coffey, 2014), para comprender en profundidad los procesos de denuncia y queja acerca de la VBG en la Udelar. El caso seleccionado está delimitado en términos de escenario institucional (Udelar) y temático (procesos de denuncia y queja en VBG). El mismo abarca a la única universidad pública nacional, que cuenta con una población de 11.625 docentes (un 54,7% de mujeres), 14.3811 estudiantes (un 63,2% de mujeres) y 6.315 abarcan el personal técnico, administrativo y de servicios (un 66% de mujeres) (Dirección General de Planeamiento-Udelar, 2021).

Partimos de los aportes del conocimiento situado y de las epistemologías feministas (Haraway, 1995) para pensar nuestro posicionamiento como investigadoras y el proceso de investigación. Integramos la práctica reflexiva y ética en los estudios que involucran las dinámicas de género como categoría de análisis de los procesos sociales (Scott, 1996) y como lente para mirar los problemas sociales con el sello que distingue las prácticas éticas y de investigación cualitativa feminista (Ackerly y True, 2010; Hesse-Biber, 2014).

El sistema sexo-género (Rubin, 1996) imprime determinadas características vinculadas a quienes ocupan los cargos de poder y decisión en la Udelar y al modo cómo funciona el currículum oculto. La dificultad de las mujeres para acceder a determinados espacios laborales está presente como violencia estructural, aunque no opera de forma universal, sino como un mosaico que articula distintas dimensiones donde el sexismo, el racismo, la desigualdad social y la orientación sexual generan distintas brechas (Bairros, 2000). Según cifras de la Udelar (Dirección General de Planeamiento, 2021), si bien en los cargos grados 1 y grados 2 las mujeres componen el 58% del personal docente, al llegar a los grados 4 y 5¹ esta cifra decae drásticamente al 44% y al 33% respectivamente. Es decir, por cada dos docentes titulares encontramos una mujer.

A través del método de análisis documental (Coffey, 2014) realizamos una reflexión crítica en referencia a la normativa actual y a los informes de diagnóstico organizacional con perspectiva de género que se llevaron adelante en algunos centros universitarios. Durante el año 2021 construimos un corpus documental compuesto por el Modelo de calidad con equidad de género en el marco del convenio firmado entre Udelar e Inmujeres/Mides (2013), la Resolución número 6 del CDC sobre prevención y actuación ante el acoso y la discriminación (2019); la Política institucional de la Udelar sobre violencia, acoso y discriminación (2019), y la Ordenanza de actuación ante casos de violencia, acoso y discriminación del CDC (2021), además de los informes diagnósticos que se han realizado en los siguientes centros: Facultad de Información y Comunicación (FIC), Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanis-

1. Los cargos docentes en la Universidad de la República se clasifican en cinco grados: ayudante grado 1, asistente grado 2, profesor/a adjunto/a grado 3, profesor/a agregado/a grado 4 y profesor/a titular grado 5.

mo (FADU), Facultad de Psicología (FPSICO), Facultad de Química (FQ) e Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA).

La muestra incluye la selección de todos los documentos producidos entre 2013 y 2021 que incluyen los debates actuales sobre el campo temático de la VBG en la Universidad de la República. Consideramos que, para realizar una denuncia queja, hay una tarea que implica reencontrarse con la institución a través de documentos que regulan estos procedimientos.

Tabla 1. Corpus de análisis²

Fecha	Documento	Autoría
2020	Política institucional de la Universidad de la República sobre violencia, acoso y discriminación.	Universidad de la República (UdelaR)
2020	Ordenanza de actuación ante situaciones de violencia, acoso y discriminación.	Universidad de la República (UdelaR)
2018	Ley 19580 de violencia hacia las mujeres basada en género. Modificación a disposiciones del Código Civil y del Código Penal. Derogación de los arts. 24 a 29 de la Ley 17.514.	Parlamento del Uruguay
2013	Modelo de calidad con equidad de género en el marco del convenio firmado entre Udelar e Inmujeres/Mides.	Ministerio de Desarrollo Social
2020	Informe diagnóstico del Comité de Calidad con Equidad de Género de la FIC.	Facultad de Información y Comunicación (FIC), UdelaR
2021	Diagnóstico organizacional con perspectiva de género en el marco del Modelo de calidad con equidad de género.	Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), UdelaR
2021	Diagnóstico organizacional con perspectiva de género de la Facultad de Psicología-Udelar.	Facultad de Psicología (FPSICO) UdelaR
2021	Diagnóstico organizacional con perspectiva de género.	Facultad de Química (FQ), UdelaR
2021	Diagnóstico organizacional con perspectiva de género de la Comisión de Género y Diversidad del IENBA.	Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), UdelaR

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados: la no performatividad de los procesos de denuncia y queja en la UdelaR

El concepto de no performatividad de Ahmed (2021) posibilita observar la brecha entre aquello que se espera que pase frente al inicio de un proceso formal de denuncia y queja y lo que termina sucediendo. En este sentido, nos alerta acerca de aquellas barreras y de aquellos obstáculos institucionales que coartan el camino de las denuncias a través de múltiples formas. Si la perfor-

2. Los documentos seleccionados tienen que ver con: *a)* el marco normativo que regula la violencia basada en el género en Uruguay; *b)* los procedimientos formales que regulan los procesos de denuncia y queja en la UdelaR, y *c)* los informes diagnósticos con perspectiva de género.

matividad la vinculamos con actos de habla (Austin, 1981) dado que su enunciación es inseparable de la modificación de un estado anterior, ¿qué implicaciones tiene pensar los procesos de denuncia y queja como no performativos?

Los mecanismos formales de recepción de denuncia mediante equipos de recepción, grupos o comités de abordajes de las denuncias, así como los protocolos de actuación y la aprobación de normativa en el tema, producen a nivel organizacional la sensación de que son efectivos y que alcanzan para dar respuesta (Aucá y Heim, 2021; Gamboa, 2019), pero si no cuentan con el respaldo de los sindicatos y si no se implementan sanciones efectivas, es difícil que tengan legitimidad (Ibarra et al., 2015). Por otra parte, existe la desconfianza con relación a la «endogamia» de los procesos de denuncia formal que la UdelaR promueve.

Hoy en día no podemos asegurarle a ninguna estudiante, docente o funcionaria no docente total confianza en los procesos de denuncia, ya que, aunque la institución luego de situaciones críticas como las denuncias públicas por medio de redes sociales, ha querido demostrar voluntad política en contra del acoso y abuso de poder, la única acción que se ha concretado es comunicar las formas de denuncia institucionales, que como hemos comprobado, no funcionan como nos gustaría. (Delegadas estudiantiles de la Comisión Interna de Recepción y Atención a la Violencia de Género y Acoso Sexual de la Facultad de Psicología. FPSICO, p. 47-48)

Respecto a los dispositivos que se han implementado para dar respuesta a las situaciones de violencia y acoso sexual en la Universidad, si bien se los valora como un avance, también hay desconfianza en procedimientos que funcionan desde la propia institución. Entonces volvemos a preguntar ¿cómo pueden los dispositivos institucionales que interpelan las prácticas organizacionales cumplir con un rol de acompañamiento y procedimiento de denuncias que afectan e interpelan a la propia organización? (FPSICO, p. 120)

En el documento de política institucional de la UdelaR sobre violencia, acoso y discriminación (2020) se describe el funcionamiento de la respuesta de la UdelaR hasta ese momento, resaltando sus dificultades, para así argumentar la necesidad de crear una nueva institucionalidad que dé sustento:

A 2020 la institucionalidad con la que la Udelar cuenta para la atención de esta problemática es la CPAAD³ con el apoyo del Equipo Técnico ya mencionado. Esta forma de organización de la tarea deposita en una comisión cogobernada sin personal remunerado o formado especialmente para la tarea la respuesta institucional que la Universidad brinda. Por esta razón, la respuesta suele ser lenta, inconsistente a lo largo del tiempo y largamente dependiente de la voluntad de quienes asisten a la comisión. La debilidad institucional del procedimiento vigente erosiona la confianza en la respuesta de la Universidad a las situaciones que emergen, desalentando que se tramiten por esa vía. (p. 7)

3. Comisión Central de Prevención y Actuación ante el Acoso. Funciona a nivel central en la UdelaR.

Las estrategias de ineficiencia (Ahmed, 2021) performan las denuncias formales a través de diversos mecanismos. La burocratización de los espacios, la dilación del tratamiento de los casos o la revictimización de las personas que denuncian son algunas de las cuestiones señaladas como causantes de la falta de progreso en el acceso a la justicia y de la falta de confianza en los espacios formales de denuncia (Aucía y Heim, 2021; Ronconi, 2020; Varela, 2020; Buquet et al., 2013).

[Describe todo el proceso de denuncia] Todo este proceso de investigación al día de hoy no es ágil. Si bien se ha avanzado a partir de la creación del Equipo Técnico, seguimos en falta con este tema, sumado a que luego las investigaciones administrativas o sumarios también llevan su proceso. Hay casos que con pruebas suficientes se resuelven rápido y otros que implican muchas entrevistas. (FADU, p. 56)

Entendemos que la Facultad en tanto institución es patriarcal y la situación en torno al acoso es invisibilizada, la forma de denunciar lo que nos incomoda y oprime es absolutamente burocrática y jerárquica, donde quienes ocupan los lugares de poder son quienes deciden cómo manejar nuestra situación. (Delegadas estudiantiles de la Comisión Interna de Recepción y Atención a la Violencia de Género y Acoso Sexual de la Facultad de Psicología. FPSICO, p. 47)

En línea con las políticas centrales y considerando la escala de nuestro servicio, las denuncias solamente se recepcionarán y se responderán consultas, pero los casos serán derivados, ya que la Facultad no cuenta con un equipo técnico destinado a tal fin. (FIC, p. 57)

A lo que se suman las características de los procesos de denuncia formal (impersonalización, distancia, neutralidad y presentación de pruebas), que poco cuestionan el orden patriarcal predominante en la lógica de operar en las universidades y no motivan inflexiones o críticas al orden establecido (Aucía y Heim, 2021; Varela, 2020).

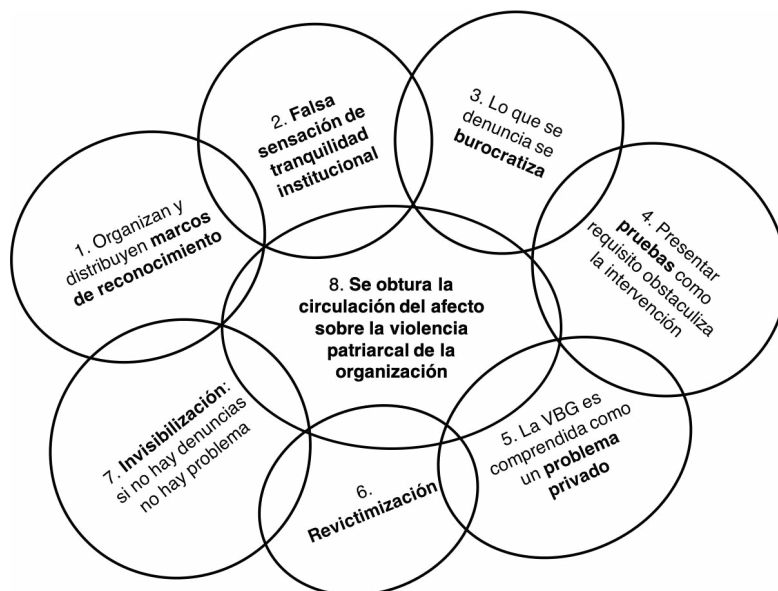
Nosotras, como estudiantes de Arquitectura y Diseño, no tenemos cómo dar curso a las denuncias presentadas en nuestro servicio, salvo a la CPAAD, por tanto confiamos en ella. Desde 2017 hemos ingresado varias denuncias, en ninguna de estas hemos tenido una respuesta formal a tiempo al servicio o al orden. Se han obtenido escasas medidas de protección, concretamente en un único caso, pero en general es muy difícil obtener una rápida y eficiente actuación ante estas situaciones. Consideramos realmente necesario el fortalecimiento de este tipo de espacios cogobernados, justamente para sumar y aunar esfuerzos vinculados a la inventiva administrativa para la viabilización de cada asunto. Creemos fehacientemente en este tipo de espacios, en su carácter proactivo para el proceso administrativo y en su carácter simbólico como agente que implica y compromete a la institución toda, siempre y cuando sean legitimados y utilizados con la asesoría que les compete, lo cual tampoco se sucedió así en ninguna de las dos gestiones de Decanato que atravesó esta comisión. (FADU, p. 57)

En el artículo 14, Ordenanza de actuación ante situaciones de violencia, acoso y discriminación de la UdelaR (2020), se detallan las características de la presentación de las denuncias, las cuales son individuales, escritas y no anónimas.

Las denuncias de situaciones de violencia, acoso o discriminación pueden presentarse ante la Unidad central o ante el Equipo Técnico o Referente del Servicio. Las denuncias deberán formalizarse por escrito mediante nota, formulario o acta, que en cualquier caso deberá ser suscripta por el denunciante. El interesado podrá optar por plantear la denuncia ante las autoridades del Servicio solicitando que se disponga un procedimiento disciplinario, lo que será evaluado por las autoridades competentes. (p. 6)

En el sentido de la no performatividad de los procesos de denuncia y queja, señalamos ocho aspectos que consideramos complican el problema de la VBG en la universidad. Los mecanismos de abordaje y el funcionamiento de los protocolos de actuación son pensados a partir de lógicas administrativas, jurídicas y técnicas que están atravesadas por las lógicas machistas y los sesgos de género que intentan combatir. Por lo cual, en muchas ocasiones, más que resolver las situaciones de VBG en la universidad, las perpetúan.

Figura 1. No performatividad de los procesos de denuncia y queja en la universidad



Fuente: elaboración propia.

Estos ocho aspectos se relacionan con diversas estrategias que orientan los procesos de denuncia y queja a través de los protocolos de actuación. En sus funcionamientos:

1. Organizan y distribuyen marcos de reconocimiento, solo se da lugar a lo que se denuncia, por lo cual tiene como efecto que lo que no se denuncia no existe.
2. Brindan sensación de tranquilidad institucional, porque existe la convicción de que se está trabajando para resolver el problema.
3. Burocratizan la denuncia, las estrategias de intervención requieren distintas instancias que se dilatan en el tiempo mediante la recopilación de evidencias desde distintos procedimientos.
4. Actúan bajo requerimientos exclusivos de presentación de pruebas, por lo tanto son poco útiles para intervenir en situaciones de violencia más naturalizadas y menos visibles, como el acoso sexual, el hostigamiento o las prácticas machistas amparadas en una cultura patriarcal.
5. Generan que la relación entre víctima y agresor siga siendo comprendida como un problema privado, aunque suceda dentro de la organización y sea propiciada por una cultura institucional.
6. Funcionan mediante un proceso de exposición de las personas que son víctimas de la VBG (revictimización), lo cual desestimula las acciones de denuncia.
7. Invisibilizan, esto se establece a partir de que, como no hay denuncias o son muy pocas, se entiende que la VBG es poco común y no se piensa en las fallas de los procedimientos que no logran visualizarse.
8. Obturan la circulación del afecto respecto a la violencia patriarcal, dificultando a su vez la identificación del problema.

4. Discusión y conclusiones

Identificamos que hay tres instrumentos distintos para abordar la VBG en la UdelAR: normativa, informes diagnósticos y protocolos de intervención. Si bien los tres instrumentos son de naturaleza distinta, resultan complementarios en el marco de una política de atención y de prevención a la VBG.

1. *La normativa* pertenece a una naturaleza reguladora, ubica a la VBG como un problema sobre el que la institución debe expresarse y darle reconocimiento dentro de los marcos de derecho de la organización. También tiene una naturaleza paradigmática, porque administra lo admitido y lo no admitido y, si bien su impacto en la cultura de la organización es de largo aliento, resulta fundamental para dar visibilidad y desnaturalizar prácticas que están instituidas y arraigadas.
2. *Los informes diagnósticos* son instrumentos que construyen información e identifican las brechas de género. Resultan útiles para hacer visible una situación de desigualdad y aplicar una política que oriente acciones para resolverlo. Solo admitiendo que la VBG es un fenómeno cotidiano en la universidad hay posibilidades de abordar el problema.
3. *Los protocolos y dispositivos de recepción y de atención a denuncias de VBG* son instrumentos de reciente puesta en funcionamiento, por lo tanto

requieren ser monitoreados y evaluados en referencia a los objetivos que pretenden conseguir, ya que se identifican tensiones y problemas desde los discursos de las personas entrevistadas para los informes diagnósticos. Cabe destacar que la única facultad con un protocolo interno propio es la de Psicología, y el resto se encuentra elaborando el mismo al momento de realizar el diagnóstico.

El tratamiento de la VBG en la Udelar desde sus protocolos y su concepción normativa busca la identificación individual de un agresor al que aplicar un modelo punitivo sancionatorio. Esta modalidad de regulación, si bien tiene la intención de sancionar a quien violenta para que la acción no quede impune, no contribuye a crear un modelo más general de revisión de la organización. La violencia circula en cuerpos de víctimas y agresores, así como en las condiciones de la organización que favorecen prácticas sexistas y discriminatorias que producen y sostienen condiciones de desigualdad y opresión dentro de la universidad. Esto sorprende, porque la Udelar tiene como cometido contribuir a mejorar el conocimiento y propiciar prácticas transformadoras para construir sociedades más equitativas y justas. Sin embargo, en lo que respecta a la VBG interna de la institución, hay dificultades para abordar el problema de forma estructural, puesto que el tratamiento de las situaciones particulares de violencia y el acceso a la protección y a la restitución de derechos se ven obstaculizados.

Las mujeres que utilizan la denuncia pública encuentran procesos de tensión en prácticas organizacionales, pero también sociales y culturales, que vienen sostenidas a lo largo del tiempo por un ejercicio legítimo de la violencia por razones de género y que las ubica en el espacio privado. Hacerlo público mediante la denuncia y la queja no solo remite a enunciar la violencia, sino también a romper con un pacto en esas economías afectivas (Ahmed, 2017), ubicando visibilidad en lo público. A veces, los protocolos presentan dificultades para acompañar ese proceso y también, al ser dispositivos dispuestos por las organizaciones, las mujeres sienten desconfianza acerca de la efectividad y de la imparcialidad de estos.

Diversas tensiones atraviesan los procesos de denuncia y queja, una de ellas tiene que ver con los procesos colectivos y cómo pueden ser tramitados. Los mecanismos institucionales individualizan los procedimientos, lo que no permite las denuncias anónimas y colectivas. Algunas autoras (Whitley et al., 2021) argumentan que esto es una forma de reconducir la denuncia al plano de lo privado e individual, y que al insistir en lo colectivo se busca cuestionar esta lógica y compartir los costos, en términos de daño, que los procesos de denuncia y queja generan, dado que no es una disputa entre partes iguales en términos de poder.

Conocer los procesos de denuncia y queja como pedagogía feminista nos permite comprender las lógicas patriarcales en términos de desigualdades de género, así como las mecánicas institucionales que funcionan para posibilitar y obstaculizar los procedimientos formales de denuncia. La posibilidad de reflexio-

nar acerca de los procesos de denuncia y queja como pedagogía feminista implica un esfuerzo y un compromiso político para transformar la universidad que habitamos, una forma de afrontar la violencia patriarcal institucionalizada y visibilizar aquellos mecanismos que individualizan, privatizan y obstaculizan la comprensión de la VBG como un problema estructural que la compone.

Referencias bibliográficas

- ACKERLY, B. y TRUE, J. (2010). *Doing feminist research in political and social science*. Palgrave Macmillan.
- AHMED, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. PUEG.
- (2021). *Complaint!* Duke University Press.
- ARAYA, S. (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Revista Educación*, 27(1), 41-52. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027105>>
- AUCÍA, A. y HEIM, D. (2021). Violencias y marco normativo en las universidades públicas. En A. MARTÍN (ed.). *RUGE, el género en las universidades* (pp. 128-142). RUGE-CIN.
- AUSTIN, J. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- BAIROS, L. (2000). Nuestros feminismos revisitados. *Política y Cultura*, 14, 141-149. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4164814>>
- BUQUET CORLETO, A.; COOPER, J.; MINGO, A. y MORENO, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. IISUE/PUEG/UNAM.
- CAGLIERO, S. y BIGLIA, B. (2019). Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas. *Revista Española de Ciencias Políticas*, 50, 141-170. <<https://doi.org/10.21308/recp.50.06>>
- CARRILLO, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas: El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- CIRIZA, A. y RODRÍGUEZ, E. (2021). Genealogías de los estudios feministas en las universidades nacionales: Una cartografía provisoria. En A. L. MARTÍN (ed.). *RUGE, el género en las universidades* (pp. 164-184). RUGE-CIN.
- COFFEY, A. (2014). Analysing documents. En *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 367-379). SAGE Publications.
- DAVIS, A. (2018). El feminismo será antirracista o no será. Ciclo de conferencias *Mujeres contra la impunidad 2018*. Madrid, 25 de octubre. <<https://www.laca-saencendida.es/encuentros/feminismo-sera-antirracista-o-no-sera-angela-davis-9261>>
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO (2021). *Síntesis estadística de la Universidad de la República*. UdelAR.
- ELLACURÍA, I. (2012). Historización de los derechos humanos en los países subdesarrollados y oprimidos. En J. A. SENENT DE FRUTOS (ed.). *La lucha por la Justicia: Selección de textos de Ignacio Ellacuría (1969-1989)* (pp. 365-376). Universidad de Deusto.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO (2021). *Diagnóstico organizacional con perspectiva de género en el marco del Modelo de calidad con equidad de género*. UdelAR.
- FACULTAD DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (2020). *Informe diagnóstico del Comité de Calidad con Equidad de Género de la FIC*. UdelAR.
- FACULTAD DE PSICOLOGÍA (2021). *Diagnóstico Organizacional con Perspectiva de Género de la Facultad de Psicología-Udelar*. UdelAR.

- FACULTAD DE QUÍMICA (2021). *Diagnóstico organizacional con perspectiva de género*. UdelAR.
- FASSIN, D. (2018). *Por una repolitización del mundo: Las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- FERNÁNDEZ, M. (2019). El acoso sexual en la universidad: Del negacionismo al reconocimiento y a la resistencia. *Discursos del Sur*, 4, 63-78. <<https://doi.org/10.15381/dd.s.v0i4.16997>>
- FLORES, A. y ESPEJEL, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *RES: Revista de Educación Social*. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/sexismo_res_21.pdf>
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- FUENTES, L. (2011). Fortalecimiento de capacidades relacionadas con la equidad de género en la educación superior. *Nómadas*, 35, 258-260. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105122653017>>
- GAMBOA, F. (2019). Acoso sexual en la Universidad: De protocolos y protocolos. *Nómadas*, 51, 211-221. <http://editorial.uccentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2843>
- GÁMEZ, A. y PÉREZ, L. (coord.) (2018). *Violencia y género en la Universidad Autónoma de Baja California Sur*. Universidad Autónoma de Baja California Sur.
- GENTILE, K. (2018). Assembling justice: Reviving nonhuman subjectivities to examine institutional betrayal around sexual misconduct. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 66(4), 647-678. <<https://doi.org/10.1177/0003065118797138>>
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- HENDERSON, E. (2015). *Gender Pedagogy: Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education*. Palgrave Studies in Gender and Education. Palgrave Pivot.
- HESSE-BIBER, S. (2014). A Re-Invitation to Feminist Research. En S. N. HESSE-BIBER (ed.). *Feminist research practice*. 2.^a ed. (pp. 1-13). SAGE Publications, Inc.
- IBARRA, L.; ESCALANTE, A. y MENDIZÁBAL, G. (2015). El acoso laboral entre los trabajadores universitarios. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 7(4), 1-21. <<https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/29>>
- INSTITUTO ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES (2021). *Diagnóstico organizacional con perspectiva de género de la Comisión de Género y Diversidad del IENBA*. UdelAR.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (2016). *Modelo de Calidad con Equidad de Género*. Ministerio de Desarrollo Social.
- LAGARDE, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y Horas.
- LAMAS, M. (2019). El acoso y el #MeToo. *Revista de la Universidad de México*, 53-59. <<https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/c29fd42d-23ca-4e0e-a427-35170303a906/el-acoso-y-el-metoo>>
- LLOYD, M. (2020). *Un año del #MeToo mexicano y la revolución en las universidades*. Ediciones Campus.
- MARTÍN, A. (2021). Estrategias y articulaciones en torno a las violencias en las instituciones de educación superior. En A. L. MARTÍN (ed.). *RUGE, el género en las universidades* (pp. 96-111). RUGE-CIN.
- MARTÍN, A. y ROVETTO, F. (2021). Las violencias de género y los feminismos en las universidades: Una nueva etapa. En A. L. MARTÍN (ed.). *RUGE, el género en las universidades* (pp. 39-56). RUGE-CIN.

- MARTÍNEZ, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>>
- MINGO, A. y MORENO, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37. <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>>
- MORENO, C.; OSORIO, L. y SEPÚLVEDA, L. (2007). Violencia sexual contra las estudiantes de la Universidad de Caldas (Colombia): Estudio de corte transversal. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 58(2), 116-123. <<https://doi.org/10.18597/rcog.473>>
- PARLAMENTO DEL URUGUAY (2018). Ley 19580 de Violencia hacia las mujeres basada en género. <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>>
- PAUTASSI, L. (2011). La igualdad en espera: El enfoque de género. *Revista Lecciones y Ensayos*, 89, 279-298. <<http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/89/pautassi-laura-la-igualdad-en-espera-el-enfoque-de-genero.pdf>>
- PLATERO, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72. <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>>
- RONCONI, L. (2020). La violencia de género en las universidades: Análisis de las respuestas institucionales en la Facultad de Derecho de la UBA. ¿Hacia un cambio de mirada? En I. JARAMILLO y L. BUCHELY (coord.). *Perspectivas de género en la educación superior: Una mirada Latinoamericana* (pp. 143-164). Cali: Universidad Icesi; Red Alas.
- RUBIN, G. (1996). El tráfico de mujeres: Notas sobre la «economía política» del sexo. En M. LAMAS (comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). PUEG.
- SARACOSTTI, M. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: Perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <<https://doi.org/10.6018/reifop.389801>>
- SCOTT, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. LAMAS (ed.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG.
- SONDERÉGUER, M. y DAVERIO, D. (2021). Oportunidades y condiciones de posibilidad para el abordaje de la violencia de género en las universidades del conurbano sur de la provincia de Buenos Aires desde el comienzo de los años 2000 hasta el presente. En A. MARTÍN (ed.). *RUGE, el género en las universidades* (pp. 200-215). RUGE-CIN.
- TATÍAN, D. (2013). La invención y la herencia: Notas liminares para una universidad abierta. *Caracol*, 16, 66-85. <<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i16p66-85>>
- TRONTO, J. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- UNESCO (2020). *Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina*. UNESCO.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2020). *Política institucional de la UDELAR sobre violencia, acoso y discriminación*. Udelar.
- (2020). *Ordenanza de actuación ante situaciones de violencia, acoso y discriminación*. Udelar.

- VARELA, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género: El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 6, 1-38.
<<http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.556>>
- VÁSQUEZ, V. y PÉREZ TORT, M. (2021). La segunda gran reforma universitaria: Género y feminismo para la creación de políticas de igualdad. En A. L. MARTÍN (ed.). *RUGE, el género en las universidades* (pp. 23-38). RUGE-CIN.
- WHITLEY, L.; PAGE, T.; CORBLE, A.; HASBROUCK, H. y SDROLIA, C. (2021). Collective Conclusions. En S. AHMED. *Complaint!* (pp. 261-274). Duke University Press.
- YIN, R. (2018). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo

Milena Villar Varela
María-José Méndez-Lois
Felicidad Barreiro Fernández
Aixa Permuy Martínez
Universidad de Santiago de Compostela. España.
milena.villar@usc.es
mjose.mendez@usc.es
felicidad.barreiro@usc.es
aixa.permuy.martinez@usc.es



Recibido: 28/4/2022
Aceptado: 3/11/2022
Publicado: 31/1/2023

Resumen

El androcentrismo permea la realidad e inunda las aulas de todos los niveles educativos, por lo que es acuciante la implantación de pedagogías feministas que confieran solución a estas situaciones. El objetivo de la investigación que se presenta es analizar la presencia de la formación en pedagogías feministas en los planes de aprendizaje inicial de las profesionales y los profesionales de la educación de la Comunidad Autónoma gallega. Para ello se han revisado las materias impartidas en los grados universitarios para la formación de maestras, maestros, pedagogas, pedagogos, educadoras y educadores sociales, además de los másteres universitarios que habilitan al profesorado de educación secundaria en las tres universidades gallegas. Los resultados muestran una carencia formativa considerable en este ámbito, con importantes diferencias entre las instituciones de enseñanza superior que forman parte del estudio, así como en el deseo, tanto de alumnado como de profesorado, de recibir dicha formación. Finalmente, se ofrecen una serie de propuestas de mejora y se reitera la necesidad de promover la educación en pedagogías feministas del profesorado y demás profesionales del ámbito educativo.

Palabras clave: pedagogías feministas; formación inicial; perspectiva de género; profesorado

Resum. *Pedagogies feministes a la universitat, realitat o utopia? Una anàlisi de la formació dels i les professionals de l'àmbit educatiu*

L'androcentrisme penetra dins la realitat i inunda les aules de tots els nivells educatius, per la qual cosa és urgent implantar pedagogies feministes que confereixin solució a aquestes situacions. L'objectiu de la investigació que es presenta és analitzar la presència de la formació en pedagogies feministes en els plans de formació inicial de les professionals

i els professionals de l'educació de la Comunitat Autònoma gallega. Per això s'han revisat les matèries impartides en els graus universitaris per a la formació de mestres, pedagogs, pedagogues, educadors i educadores socials, a més dels màsters universitaris que habiliten el professorat d'educació secundària a les tres universitats gallegues. Els resultats mostren una mancança formativa considerable en aquest àmbit, amb diferències importants entre les institucions d'ensenyament superior que formen part de l'estudi, així com en el desig, tant d'alumnat com de professorat, de rebre aquesta formació. Finalment, s'ofereixen una sèrie de propostes de millora i es reitera la necessitat de promoure l'educació en pedagogies feministes del professorat i altres professionals de l'àmbit educatiu.

Paraules clau: pedagogies feministes; formació inicial; perspectiva de gènere; professorat

Abstract. *Feminist pedagogies at university, reality or utopia? An analysis of the training of professionals in the field of education*

Androcentrism permeates reality and floods classrooms at all levels of education, which is why there is such an urgent need to implement feminist pedagogies that can provide a solution to these situations. The objective of this research is to analyze the presence of training in feminist pedagogies in the initial stages of the training of education professionals in the Autonomous Community of Galicia. This entails a review of the subjects taught on university degrees for training teachers, pedagogues and social educators, as well as master's degrees in secondary education at the three Galician universities. The results reveal a considerable lack of training in this area, with significant differences between the universities that are part of the study, as well as the desire, both of students and teachers, to receive such training. Finally, a series of proposals for improvement are offered and the need for teachers and other practitioners in the field of education to be trained in feminist pedagogies is reiterated.

Keywords: feminist pedagogies; initial training; gender perspective; teacher

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. La presencia de las pedagogías feministas en la formación del profesorado y en otros perfiles profesionales del ámbito educativo: Un estudio de contexto | |

1. Introducción

Las cifras de violencia de género y de acoso sexual por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género no dejan de crecer año tras año en todos los niveles educativos (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2021). Además, la orientación académico-profesional desde la perspectiva de género no está totalmente implantada, como refleja el bajo porcentaje de alumnas matriculadas en carreras técnicas o científicas en relación

con su inscripción en otras áreas: un 59,75% en Ciencias Sociales y Jurídicas, un 25,47% en Ingeniería y Arquitectura, un 61,59% en Artes y Humanidades, un 70,19% en Ciencias de la Salud y un 50,85 en Ciencias, según datos del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2021).

Si bien se ha percibido un avance a lo largo de la historia en referencia a la escolarización de la mujer, tal y como establece el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2021) al indicar que el porcentaje de mujeres escolarizadas en España en niveles no universitarios es del 48,39% y en niveles universitarios, del 55,07%, la igualdad en el acceso a los estudios no es suficiente.

Ya no se trata de ofrecer una educación y una formación que incluyan a más de la mitad de la población (mujeres, colectivo LGBT y todas aquellas personas atravesadas por el cisheteropatriarcado), sino de tratar de evitar todos aquellos crímenes y situaciones que atenten contra la dignidad de las personas por razón de sexo y/o de género, y que no en pocas ocasiones han obligado a los individuos divergentes del sistema cisheteropatriarcal a incorporar normas del sistema sexo-género, a cercenar su autonomía corporal y a domesticar sus placeres (Bello, 2018). Es responsabilidad de las administraciones y de las universidades aportar una solución al respecto que garantice el desarrollo integral de los individuos, así como contribuir a realizar una transformación institucional que parta de los conocimientos contruidos a través de los abordajes feministas (Cerva, 2017). Es el momento de que las pedagogías feministas aparezcan en los planes de estudio del futuro profesorado, algo casi ausente en la actualidad, puesto que tan solo existen en escasas materias de titulaciones de las facultades de educación no vinculadas al profesorado directamente; es el momento de que las pedagogías feministas, situadas en las fronteras epistemológicas del saber, abandonen su marginación impuesta e impregnen la formación superior, rompiendo con las prácticas que las deslegitimizan y las desvalorizan (Ríos et al., 2017).

Pero ¿qué entendemos por pedagogías feministas? Tal y como establecen Troncoso et al. (2019), las pedagogías feministas se refieren no solo a una filosofía particular, sino también a un conjunto de prácticas de enseñanza influidas por teorías feministas que se preocupan de analizar por qué, cómo y para qué se enseña (Crabtree et al., 2009) y que siempre están enfocadas hacia el cambio y la justicia social. Se trata de un posicionamiento político feminista, de debates abiertos y constructivos, que aportan modos de enseñar y de aprender por parte de profesorado y alumnado (Manicom, 1992), desde abordajes antisexistas que se caracterizan por desafiar las relaciones estructurales de dominación y desigualdad.

Aunque la inclusión de las pedagogías feministas es una necesidad ineludible en la totalidad del ámbito educativo, su inclusión es, si cabe, todavía más imperiosa en la formación inicial de las futuras y de los futuros docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, así como en la formación permanente, tanto de este profesorado como del colectivo docente universitario.

La pedagogía feminista debe, además del encargo de construir consciencias y praxis críticas que tengan en cuenta la complejidad de las relaciones y las estructuras de poder, favorecer compromisos hacia la transformación de las desigualdades sociales (hooks, 2017) en el sentido más amplio posible, de modo que contribuyan a promover la transformación de un mundo más justo, ético y vivible para todos los seres sintientes.

Por todo ello, la formación en pedagogías feministas del profesorado y demás profesionales de la educación es fundamental, tanto en su formación inicial (Bejarano et al., 2019) como continua (Gallardo y Gallardo, 2019), de manera que su rol de agente socializador (Carretero y Nolasco, 2019) se transforme en un agente de cambio en constante formación, deconstrucción y aprendizaje, liberado de las estructuras de poder, que acompañe al alumnado rompiendo con el orden establecido y saliendo de su zona de confort (Korol, 2016), sin jerarquías ni dominio, comprometido con el feminismo en su devenir profesional y con la transformación crítica y progresiva del sistema educativo hacia una deseada utopía de libertad, respeto y equidad.

Siguiendo a Martínez Martín (2016), es necesaria una pedagogía feminista en la universidad que visibilice la ciudadanía activa en las luchas por la justicia social, que incluya los saberes y las experiencias de las mujeres y de otros cuerpos oprimidos históricamente, que eduque en el sentido crítico de la diversidad, que fomente la deconstrucción de las estructuras de poder e incluya los saberes diversos y la historia de las opresiones, que destaque la importancia de la diversidad de narrativas y las reflexiones compartidas, así como el desaprendizaje y el aprendizaje crítico colectivo y que se aventure con la praxis, en tanto que aleación entre teoría y práctica, para la transformación y el conocimiento de la realidad individual y colectiva.

Especial relevancia tiene la formación inicial del profesorado, al tratarse de una oportunidad muy significativa para sensibilizar sobre las desigualdades, cuestionar las prácticas opresivas que permitan a las comunidades y a los seres ser libres (Ngozi, 2009) y manifestar la imperiosa necesidad de transformar lo individual y lo colectivo (Martínez y Ramírez, 2017). Incluir el feminismo en esa formación, ayudar al profesorado a educar desde el feminismo debe ser, tal y como explican Sánchez et al. (2016), un acto amoroso de respeto a cada persona en lo que se refiere a sus diferencias, caracterizado por su entendimiento de lo diverso, de la diversidad del cuerpo, que se posicionan en el mundo en un complejo entramado donde el contexto sociocultural, económico y moral juega un papel fundamental en el proceso multiidentitario de la persona.

La actuación e implicación del profesorado de forma activa, comprometida y dinámica en el proceso de mutabilidad hacia un mundo feminista y respetuoso por lo que se refiere a la diversidad en el sentido más amplio de la palabra es un elemento clave para que se puedan desenvolver transformaciones educativas y sociales deseables.

En palabras de hooks (2017) el feminismo debe entenderse como una praxis de lucha política colectiva, y es responsabilidad de la universidad recor-

dar su fin último: contribuir a generar la transformación social desde una perspectiva ética y crítica.

De forma específica, en este trabajo se pretende evaluar la formación de las profesionales y los profesionales de la educación de los diferentes niveles educativos en pedagogías feministas, revisando para ello los contenidos vinculados al tema objeto de estudio, presentes en su formación inicial.

2. Metodología

El diseño metodológico de este trabajo es de tipo exploratorio y descriptivo. Con el objetivo de revisar la formación de las profesionales y los profesionales de la educación en pedagogías feministas se ha llevado a cabo un análisis en profundidad de los contenidos presentes en los planes de estudio y en las materias de su formación inicial en las tres universidades gallegas: Universidad de Santiago de Compostela (USC), Universidad de A Coruña (UDC) y Universidad de Vigo (UVigo), identificadas como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Identificación de los campus universitarios de las universidades gallegas

Universidad	Campus	Identificación
Universidad de Santiago	Campus de Santiago	USC-CS
	Campus de Lugo	USC-CL
Universidad de A Coruña		UDC
Universidad de Vigo	Campus de Vigo	UVigo-CV
	Campus de Pontevedra	Uvigo-CP
	Campus de Ourense	Uvigo-CO

Fuente: elaboración propia.

El análisis que se lleva a cabo pretende identificar y visibilizar todas aquellas materias expresamente referidas a las pedagogías feministas en las titulaciones de los grados de Maestra/o en Educación Primaria (EP), Maestra/o en Educación Infantil (EI), doble grado de Maestra/o en Educación Infantil y Primaria (DG), grado en Pedagogía, grado en Educación Social y máster universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, así como determinar su carácter básico, obligatorio u optativo, además de examinar los objetivos y los contenidos establecidos para cada asignatura.

El análisis se desarrolla en el curso 2020-2021, tomando como referencia los planes de estudio de las materias de los cursos 2019-2020 y 2020-2021, y se centra en localizar aquellas asignaturas que contengan, en los objetivos y contenidos de sus planes de estudios y en sus programas oficiales, los conceptos *pedagogía feminista*, *coeducación*, *igualdad*, *feminismo*, *educación feminista*, *género* y/o *perspectiva de género*, realizando el análisis de contenido con tres juezas expertas en el ámbito. Se decide emplear todos los conceptos menciona-

dos por su vinculación con el feminismo en el ámbito educativo. La información se ha obtenido a través de las páginas webs de las distintas facultades de educación de las universidades gallegas, contrastando en todo momento las memorias de los títulos con los programas establecidos para cada curso académico.

Con anterioridad al análisis se ha establecido una clasificación de las asignaturas en tres grupos, de modo que resulte de utilidad para clarificar el grado de significación de los objetivos y de los contenidos estudiados, organizándose de la siguiente manera: A. Materias específicas de pedagogías feministas que ofrecen contenidos de especial relevancia en cuanto a dicho ámbito. B. Materias que dedican algún tema completo al objeto de estudio. C. Asignaturas que ofertan algún contenido relacionado.

Además de realizar el análisis de contenido de los programas de las materias de grados y másteres de formación del profesorado impartidos en las tres universidades gallegas se presentan en este trabajo los resultados obtenidos sobre la formación en pedagogías feministas en una investigación descriptiva llevada a cabo en la USC que aborda la problemática del acoso en la universidad. El instrumento de recogida de información utilizado es un cuestionario en línea, diseñado *ad hoc*, que cuenta con validez de contenido resultado de una evaluación mediante juicio de personas expertas.

El cuestionario está constituido por ocho bloques: el primero se refiere a los datos sociodemográficos; el segundo, a cuestiones generales (percepción de riesgo, actitudes ante el acoso y temas referidos a relaciones institucionales); los bloques 3 al 6 se ocupan, consecutivamente, de la realidad de las personas encuestadas ante los distintos tipos de acoso (sexual, por razón de sexo, por orientación sexual y por identidad de género); el bloque 7 hace referencia al conocimiento, uso y valoración del protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género de la USC, y, por último, el bloque 8 recaba información sobre el conocimiento y la necesidad de recibir formación en pedagogías feministas y sobre estrategias de prevención del acoso en la universidad.

El cuestionario se envió a la totalidad del censo de personal docente e investigador (PDI), así como al alumnado de la universidad indicada, y la recogida de datos se realizó en los meses de septiembre y octubre de 2019. La muestra definitiva estuvo formada por 213 personas pertenecientes al PDI y por 727 pertenecientes al alumnado.

Dada la finalidad de este trabajo, nos centraremos en la información proporcionada, en el bloque 8 del cuestionario, por los sujetos de la muestra vinculados a la Facultad de Ciencias de la Educación: un total de 32 personas del PDI y 190 pertenecientes al alumnado.

3. La presencia de las pedagogías feministas en la formación del profesorado y en otros perfiles profesionales del ámbito educativo: Un estudio de contexto

A pesar de ser un tema de constante reivindicación, las investigaciones realizadas en la comunidad gallega sobre la formación recibida por el profesorado y demás profesionales de la educación en el ámbito de las pedagogías feministas son escasas.

3.1. La formación inicial en pedagogías feministas de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo en las universidades gallegas

Lo primero que se puede percibir tras realizar el estudio de los planes de estudio es que la formación en igualdad está muy lejos de ser la ideal en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria de las tres universidades gallegas. Además, tal y como se refleja en la tabla 2, la formación en pedagogías feministas es muy dispar entre ellas, siendo la USC la única que presenta una materia específica sobre el tema (Identidad de Género y Educación), aunque, eso sí, es de carácter optativo. Es esta universidad la que cuenta con un mayor número de asignaturas que incorporan algún tema completo en su programación dedicado a las pedagogías feministas, especialmente en el Campus de Lugo, siendo esta (en el Campus de Santiago) y la UDC las únicas universidades gallegas que dedican un tema completo a profundizar en este aspecto en las asignaturas Sociología de la Educación (USC-CS), de formación básica en primer curso de los grados de Maestra/o de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado, y Valores y Educación para la Igualdad (UDC), de carácter optativo en cuarto curso del grado en Educación Primaria y de formación básica en el primer curso del grado en Educación Infantil. Por su parte, la UVigo incorpora la igualdad como contenido explícito a desarrollar dentro de alguno de los temas de las materias, pero nunca en profundidad, sino combinada con otras temáticas, sin dedicarle gran relevancia en las programaciones consultadas. Además, es importante destacar que un número elevado de materias, especialmente aquellas que trabajan las pedagogías feministas en mayor profundidad, son de carácter optativo, por lo que esos contenidos no llegan a todo el alumnado.

Por ser titulaciones impartidas también en las facultades de Ciencias de la Educación gallegas, se realizó un examen de los planes de estudio de los grados de Pedagogía (USC-CS, al ser la única universidad gallega donde se imparte) y de Educación Social (USC-CS, UDC, UVigo-CO). Si bien en el grado de Pedagogía no existen materias específicas sobre pedagogías feministas, sí que se contemplan contenidos de los niveles B y C (ver tabla 3).

Tabla 2. Las pedagogías feministas en los grados de Maestra/o de Educación Infantil (EI), de Educación Primaria (EP) y en el doble grado de Educación Infantil y Primaria (DG)

Universidad/ campus	Asignatura	Curso	Carácter	Clasifi- cación
USC-CS	Sociología de la Educación (DG, EI, EP)	1.º	FB	B
	Infancia, Familia y Escuela (DG, EI, EP)	1.º	FB	B
	Identidad de Género y Educación (DG, EI, EP)	4.º	OP	A
USC-CL	Sociología de la Educación (DG, EI, EP)	1.º	FB	B
	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales II (DG, EP)	2.º	OB	B
	Juegos Populares y Juegos Regulados en Educación Primaria (DG, EP)	3.º	OP	B
	Literatura Infantil y Dramatización (DG, EI)	4.º/3.º	OB	B
	Educación en Valores y Ciudadanía (DG, EP, EI)	3.º/4.º	OP	C
	Identidad de Género y Educación (DG, EP, EI)	4.º	OP	A
UDC	Sociología de la Educación (EI, EP)	1.º	FB	C
	Valores y Educación para la Igualdad (EI, EP)	1.º 4.º	FB OP	B
	Educación Inclusiva y Multicultural (EI)	2.º	FB	B
UVigo-CV	Sociología de la Educación (EI, EP)	1.º	FB	C
	Ética y Deontología Profesional (EI, EP)	3.º	OP	C
UVigo-CP	Sociología de la Educación (EI, EP)	1.º	FB	C
	Educación para la Salud y su Didáctica (EI)	2.º	FB	C
	Ética y Deontología Profesional (EI)	3.º	OP	C
	Actividad Física y Diversidad en la Educación Infantil (EI)	4.º	OP	C
	Historia del Presente (EP)	1.º	FB	C
	Psicología del Desarrollo de 6 a 12 Años (EP)	1.º	FB	C
UVigo-CO	Sociología de la Educación (EI, EP)	1.º	FB	C
	Educación para la Salud y su Didáctica (EI)	2.º	FB	C
	Ética y Deontología Profesional (EI)	3.º	OP	C
	Historia del Presente (EP)	1.º	FB	C
	Psicología del Desarrollo de 6 a 12 Años (EP)	1.º	FB	C

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Las pedagogías feministas en el grado de Pedagogía

Universidad/ campus	Asignatura	Curso	Carácter	Clasifi- cación
USC-CS	Sociología de la Educación	1.º	FB	B
	Pedagogía Penitenciaria	4.º	OP	B
	Políticas Socioeducativas y Derechos Humanos	1.º	FB	C

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, mención especial merece el grado de Educación Social, donde se denota un claro compromiso con las pedagogías feministas (tabla 4), especialmente en la UDC y la Uvigo, con materias específicas y de carácter obligatorio (UDC, Género, Igualdad y Educación; UVigo, Género y Educación Social), además de otras de nivel B y C. Además, resulta curioso que sea en esta titulación donde tenga una mayor presencia el término *coeducación*, en lugar de ser en las titulaciones de Maestra/o.

Tabla 4. Las pedagogías feministas en los grados de Educación Social

Universidad/ campus	Asignaturas	Curso	Carácter	Clasifi- cación
USC-CS	Sociología de la Educación	1.º	FB	B
	Políticas Socioeducativas y Derechos Humanos	1.º	FB	C
UDC	Diseño y Desarrollo de la Acción Socioeducativa	1.º	FB	C
	Género, Igualdad y Educación	1.º	OB	A
	Educación de Menores en Desprotección y Conflicto Social	2.º	OB	C
	Dinámicas de Comunicación y Colaboración en la Acción Socioeducativa	2.º	OB	C
	Orientación Ocupacional	3.º	OB	B
	Sociología de la Educación	3.º	OP	C
	Orientación y Políticas de Empleo	3.º	OP	B
	Cuestiones Filosóficas del Mundo Contemporáneo	4.º	OP	B
	Educación para la Paz, Resolución de Conflictos y Ciudadanía	4.º	OP	C
UVigo-CO	Género y Educación Social	2.º	OB	A
	Intervención socioeducativa en la infancia y adolescencia en situación de riesgo social	3.º	OB	C
	Mediación en Conflictos y Situaciones de Violencia	3.º	OB	C
	Sexualidad y Salud	4.º	OP	C

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se analizó también la presencia de las pedagogías feministas en el máster universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Lenguas, impartido en las tres universidades gallegas. Cabe indicar que, en este caso, no existen materias específicas en pedagogías feministas, aunque sí se encuentran algunas que trabajan la igualdad entre sus contenidos o los desarrollan desde la perspectiva de género (ver tabla 5). De nuevo existen grandes diferencias entre las tres universidades, ya que, mientras en la USC y en la UDC se trabaja la igualdad en materias de los módulos genéricos (aunque algunos módulos específicos también la detallan en sus programaciones), llegando de esta manera a todo el alumnado, en la UVigo solo están presentes estos contenidos en ciertas materias de las especialidades de Ciencias Experimentales y Orientación. Es importante destacar que, a pesar del avance que supone la incorporación de las pedagogías feministas en este máster, se trata de contenidos insuficientes, que no llegan a sentar las bases de un modelo pedagógico feminista ni proporcionan estrategias para el desarrollo de este en el aula.

Tabla 5. Referencias a las pedagogías feministas en los másteres universitarios de formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y formación profesional

Universidad/ campus	Especialidad	Materia	Contenidos de referencia
USC-CS	Todas	La Función Tutorial y la Orientación Académica	Los contenidos se abordarán teniendo en cuenta la perspectiva de género
	Todas	Educación, Sociedad y Política Educativa	Educación en valores y perspectiva de género
	Orientación Educativa	Orientación Académica	Orientación en igualdad
USC-CL	Todas	Educación, Sociedad y Política Educativa	Educación en valores y perspectiva de género
UDC	Todas	Innovación Docente	Pedagogías ecofeministas; proyectos y experiencias de innovación desde los ecofeminismos
	Educación Física	Educación Física y Educación en Valores	EF y género; estereotipos de género en educación física y análisis de buenas prácticas
	Formación y Orientación Laboral	Insertión y Orientación Laboral	Género y orientación profesional
		Formación Profesional y Mercado Laboral	La integración del enfoque de género en la formación profesional
		Aprendizaje y enseñanza de los módulos de la especialidad de formación y orientación laboral	La integración de la perspectiva de género

(Continúa en la página siguiente)

Universidad/ campus	Especialidad	Materia	Contenidos de referencia
UVigo-CV-CO	Ciencias Experimentales: Matemáticas y Tecnología y Biología, Geología, Física y Química	La Ciencia y su Metodología para Profesorado de Educación Secundaria	Ciencia, tecnología y género, estudios de género y ciencia; la perspectiva de género
UVigo-CP-CO	Orientación	La Convivencia en los Centros de Secundaria y el Trabajo desde el Departamento de Orientación	Educación para la convivencia y la igualdad
UVigo-CP	Ciencias Experimentales: Educación Física	La Didáctica de la Educación Física: Diseño y Desarrollo del Currículo	Entorno y coeducación

Fuente: elaboración propia.

3.2. La formación en pedagogías feministas: Un estudio en las facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela

Los resultados muestran que el profesorado de Ciencias de la Educación posee una escasa formación en pedagogías feministas, mientras que la formación del alumnado es considerablemente superior.

En cuanto al profesorado, cabe indicar que solo el 34,4% afirma haber recibido en algún momento de su formación inicial educación en pedagogías feministas y prevención de la violencia machista, de los cuales el 25% son varones y el 40%, mujeres. Además, en lo relativo a su formación permanente, hay que resaltar que únicamente el 18,8% se formó en este ámbito, un 16,7% de profesores y un 20% de profesoras. Finalmente cabe destacar, respecto a este colectivo, que un 65,6% desea recibir formación feminista y que este deseo es mayoritario entre las docentes (un 75% de las mujeres frente a un 50% de los hombres).

En lo relativo a los alumnos, el 65,9% afirma haber recibido algún tipo de formación en pedagogías feministas y/o prevención de la violencia machista en su formación inicial. Del total de ellos, el 16,1% está representado por varones y el 83,9%, por mujeres. Es de señalar que a un amplio porcentaje (un 91,2%) le gustaría recibir formación en este ámbito. Esta aspiración es mayor en las mujeres (un 94,2%) que en los varones (un 75,8%), lo que se traduce en un gran deseo de recibir este tipo de formación que contribuya a adquirir una visión feminista en su futuro desarrollo profesional.

Además, por parte del alumnado se percibe una alta exigencia de que esta formación se incluya dentro de su educación inicial (un 62,25%) y en otras modalidades: talleres en el ámbito universitario (un 50,98%), conferencias (un 49,02%) y congresos (un 24,02%).

4. Discusión y conclusiones

En cuanto al análisis de los planes de estudio, tanto en la formación inicial del profesorado como de las pedagogas y los pedagogos, se deja constancia de la pobre presencia de las pedagogías feministas, lo que coincide con los resultados de investigaciones previas realizadas en diversas universidades (Ballarín, 2017; Rausell y Talavera, 2017), en un momento histórico en el cual la formación en igualdad se instaure como una obligación legal, tal y como se establece, entre otras normativas, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (Jefatura del Estado, 2020). De hecho, tal y como refleja la investigación realizada, en las tres universidades gallegas solo existe una asignatura (duplicada en dos campus de la USC) que aborde exclusivamente las pedagogías feministas de manera específica en los títulos de Maestra/o de Educación Infantil y/o Primaria (ninguna en el grado de Pedagogía), pero de carácter optativo, mejorando pobremente los resultados obtenidos por Bejarano et al. (2017), donde no se ha encontrado ninguna asignatura similar. Además, coincidiendo con los resultados de Villar y Méndez (2020), quienes analizaron la presencia del feminismo en los grados de Educación Primaria en todas las universidades españolas, no se encontró ninguna materia exclusivamente orientada a trabajar en profundidad las pedagogías feministas, pero sí algunas asignaturas de formación básica y/u optativas que la incluían como un contenido más a desarrollar, complementado con otros aspectos como los derechos humanos, la educación para la paz o la inclusión de las personas con diversidad funcional o de alumnado inmigrante. Especial mención merece el grado de Educación Social, al mostrar un mayor compromiso feminista, lo que puede llevar a cuestionarse si se percibe el feminismo como una cuestión del ámbito educativo no formal con menor cabida dentro de la escuela.

Además, ratificando los resultados obtenidos por Bejarano et al. (2019), el estudio realizado deja patente que el profesorado universitario de los ámbitos analizados posee escasa formación en esta temática, lo que dificulta que pueda implementar pedagogías feministas en su docencia y transmitir recursos y herramientas a los futuros y futuras profesionales de la educación.

Por otra parte, visibiliza un aspecto a tener en cuenta por la institución: el deseo explícito de recibir educación en este ámbito, tanto por parte del profesorado como del alumnado, para así hacer frente a las opresiones que perciben en el devenir temporal de su ejercicio, en contraposición con lo establecido en otros estudios previos, en los cuales la mayoría del profesorado no es consciente de la discriminación (García et al., 2011; Santamaría et al., 2013) y no percibe esa necesidad de formarse en pedagogías feministas.

Las universidades, como espacios legitimadores del saber, deben considerar a las epistemologías feministas y a las construcciones de saberes no hegemónicos, ya que son el camino para desarrollar un modelo educativo feminista crítico, al que debe llegarse no solo mediante la transformación de la

disposición espacial, la evolución de los contenidos trabajados, la renovación pedagógica y metodológica, el cambio de perspectiva y el tratamiento transversal del problema patriarcal, como defienden Gallardo y Gallardo (2019) y Bejarano et al. (2019). Es necesaria la incorporación inmediata a la educación superior, así como al resto de niveles y contextos educativos, de pedagogías feministas interseccionales y críticas con el ejercicio del poder y las diversidades existentes.

Por lo tanto, y dado que no se puede entender la sociedad, independientemente de la disciplina académica, sin analizarla desde la perspectiva de género, se considera apremiante la inclusión de la pedagogía feminista, de forma transversal, en todas las materias que conforman los planes de estudios analizados, además de la creación de asignaturas específicas que la aborden en profundidad (Villar Varela y Méndez-Lois, 2020). Por supuesto, esto exige que el profesorado universitario que imparta la formación se encuentre sensibilizado y formado en pedagogías feministas, cuestión que podría solventarse con la incorporación de cursos, de carácter obligatorio, en los programas de formación e innovación de las universidades, impartidos por referentes del ámbito. Es hora de que la universidad abandone su esencia patriarcal (Ballarín, 2017), tan incrustada a lo largo de los años, y evolucione hacia la total inclusión de las pedagogías feministas. De la misma manera, la formación permanente del profesorado no universitario requiere de una actuación similar: diseñar y poner en marcha planes y programas de formación que, más allá de impartir una serie de contenidos de forma magistral, fomenten la reflexión sobre sus prácticas docentes y los involucren profesionalmente en el modelo pedagógico crítico feminista, a través de la creación de redes de trabajo y apoyo que tengan en cuenta a toda la comunidad educativa (Ugalde et al., 2019).

Las instituciones educativas, tanto del ámbito formal como del no formal, deben ser las impulsoras del cambio de paradigma, deben constituirse como el núcleo desde donde se gesté la construcción de una sociedad democrática, respetuosa y feminista. Tal y como se recoge en diversos estudios (Tomé, 2017; Egea, 2019; Ugalde et al., 2019; Prendes-Espinosa et al., 2020; Ramos-Pardo et al., 2021), las pedagogías feministas siguen siendo un desafío para el sistema educativo, pero ¿qué sería de la educación sin desafíos? Es el momento de cambiar la percepción que la sociedad tiene de los centros formativos como meros transmisores de información y contenido y comenzar a entenderlos como lo que realmente son: mecanismos de transformación personal, social y profesional tremendamente potentes.

Referencias bibliográficas

- ARENAS, G. (2006). *Triunfantes perdedoras: La vida de las niñas en la escuela*. Graó.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad?: *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.
- <<http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>>

- BEJARANO, M. T.; MARTÍNEZ, I. y BLANCO, M. (2019). Coeducar hoy: Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50.
<<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>>
- BEJARANO, M. T.; MARTÍNEZ, I. y TÉLLEZ, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041.
<<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>>
- BELLO, A. (2018). Hacia una transpedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128.
<<https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>>
- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: Propuestas de intervención*. Graó.
- CARRETERO, R. y NOLASCO, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>>
- CASTILLO, A. (2011). *La coeducación como una propuesta educativa en la construcción de una cultura para la paz en Guatemala* [Tesis doctoral]. Universitat Jaume I.
- CERVA, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México: Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, 8, 20-38.
<<https://doi.org/10.5354/0719-0417.2017.48399>>
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA (2018). *Plan Anual de Formación do Profesorado 2018-2019*. Xunta de Galicia.
- CRABTREE, R.; SAPP, D. y LICONA, A. (eds.) (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Johns Hopkins University Press.
- EGEA, M. (2019). Proyecto de intervención: Protégete contra la violencia de género. *iQual: Revista de Género e Igualdad*, 2, 73-92.
<<https://doi.org/10.6018/iQual.347361>>
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, N. y GONZÁLEZ CLEMARES, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
- GALLARDO, J. A. y GALLARDO, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista Educativa Hekademos*, 26, 31-39.
<<http://bit.ly/2kL1faT>>.
- GARCÍA, R.; REBOLLO, M. A.; VEGA, L.; BARRAGÁN, R.; BUZÓN, O. y PIEDRA, J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- HOOKS, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- INSTITUTO DE LA MUJER Y PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (2021). *Mujeres en cifras - Educación*. <<https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Educacion/Educacion.htm>>.
- JEFATURA DEL ESTADO (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313 (29 de diciembre).
- (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71 (23 de marzo).
- (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 (30 de diciembre).

- KOROL, C. (2016). *Feminismos populares: Pedagogías y políticas*. El Colectivo.
- MADRID, J. M. y LUCER, L. A. (2010). Directrices de la política educativa de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, 28, 223-244.
- MANICOM, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 365-389.
<<https://doi.org/10.2307/1495301>>
- MARTÍNEZ MARTÍN, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
<<https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>>
- MARTÍNEZ MARTÍN, I. y RAMÍREZ, G. (2017). Despatriarcalizar y descolonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6, 81-95.
<<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>>
- NGOZI, C. (2009). *Conferencia: El peligro de una sola historia*. <http://www.ted.com/speakers/chimamanda_ngozi_adichie.html>.
- PRENDES-ESPINOSA, M. P.; GARCÍA-TUDELA, P. A. y SOLANO-FERNÁNDEZ, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar*, 63(28), 9-20.
<<https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>>
- RAMOS-PARDO, F. J.; MARTÍNEZ-MARTÍN, I. y BLANCO-GARCÍA, M. (2021). Sense of citizenship education from feminist, critical and decolonial pedagogies: A proposal for teacher training. *Izquierdas*, 50, 4. Epub 6 de octubre de 2021.
<<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>>
- RAUSELL GUILLOT, H. y TALAVERA ORTEGA, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismos*, 29, 329-345.
<<http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>>
- REBOLLO, M.^a A.; VEGA, L. y GARCÍA, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: Conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- RÍOS, N.; MANDIOLA, M. y VARAS, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 16(2), 114-124.
<<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1041>>
- SÁNCHEZ, M.; PENNA, M. y ROSA, B. de la (2016). *Somos como somos: Deconstruyendo y transformando la escuela*. La Catarata.
- SANTAMARÍA, A.; CUBERO, M.; MAR, M. del y MATA, M. de la (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: La construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 27-41.
- TOMÉ, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Atlánticas: Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116.
<<https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>>
- TOMÉ, A. y RAMBLA, X. (ed.) (2001). *Contra el sexismo: Coeducación y democracia en la escuela*. Síntesis / UAB.
- TRONCOSO PÉREZ, L.; FOLLEGATI, L. y STUTZIN, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-15.
<<https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>>

- UGALDE GOROSTIZA, A. I.; ARISTIZABAL LLORENTE, P.; GARAY IBAÑEZ DE ELEJALDE, B. y MENDIGUREN GOIENOLA, H. (2019). Coeducación: Un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36.
<<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>>
- VICEPRESIDENCIA E CONSELLERÍA DE PRESIDENCIA, ADMINISTRACIÓNS PÚBLICAS E XUSTICIA (2016). Decreto legislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade. *Diario Oficial de Galicia*, 32 (17 de febrero), 5581 a 5647.
- VILLAR VARELA, M. y MÉNDEZ-LOIS, M. J. (2020). *Coeducar na escola do século XXI: Reflexións e propostas educativas*. Universidad de Santiago de Compostela.

Hacia una docencia ciberfeminista: percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad *online* en Chile

Paloma Sepúlveda-Parrini

Universitat Autònoma de Barcelona. España.
palomafernanda.sepulveda@autonoma.cat



Recibido: 28/4/2022

Aceptado: 4/11/2022

Publicado: 31/1/2023

Resumen

En este trabajo diseñamos, validamos y aplicamos dos cuestionarios realizados a partir de una mirada ciberfeminista, cuyo objetivo fue conocer y analizar las percepciones de estudiantes y docentes de educación superior *online* sobre la importancia que tiene y que debería tener la perspectiva de género (PG) en esta modalidad. La muestra fue de 2.458 estudiantes y 653 docentes de carreras de grado en modalidad *online* de 14 instituciones de educación superior en Chile. Los hallazgos señalan que, respecto a la importancia actual de la PG, ambos perfiles coinciden en la importancia de las *interacciones*, el *diálogo* y el uso de *lenguajes inclusivos* en las plataformas y en los recursos educativos; mientras que, respecto a la importancia que debería tener la PG en el futuro, el alumnado valora aspectos vinculados al *acompañamiento*, la *mediación de conflictos* y la *participación estudiantil*, en cambio el profesorado pone el foco en las *redes docentes* de trabajo colaborativo y la *formación continua* sobre temas vinculados a la PG. Esta investigación contribuye a caracterizar los perfiles de estudiantes y docentes de educación superior *online* y aporta hallazgos inéditos en el contexto de análisis, de cara a la inclusión de la PG como eje transversal de la educación superior.

Palabras clave: educación *online*; educación superior; perspectiva de género; ciberfeminismo

Resum. *Cap a una docència ciberfeminista: percepcions sobre la inclusió de la perspectiva de gènere en carreres de grau en modalitat en línia a Xile*

En aquest treball dissenyem, validem i apliquem dos qüestionaris realitzats a partir d'una mirada ciberfeminista, l'objectiu de la qual va ser conèixer i analitzar les percepcions d'estudiants i docents d'educació superior en línia sobre la importància que té i que hauria de tenir la perspectiva de gènere (PG) en aquesta modalitat. La mostra va ser de 2.458 estudiants i 653 docents de carreres de grau en modalitat en línia de 14 institucions d'educació superior a Xile. Les troballes assenyalen que, respecte a la importància actual de la PG, tots dos perfils coincideixen a ressaltar la importància de les interaccions, el diàleg i l'ús de llenguatges inclusius en les plataformes i els recursos educatius; mentre que, respecte a la importància que hauria de tenir la PG en el futur, l'alumnat valora aspectes vinculats a l'acompanyament, la mediació de conflictes i la participació estudiantil, en canvi el professorat posa el focus en les xarxes docents de treball col·laboratiu i

la formació contínua sobre temes vinculats a la PG. Aquesta recerca contribueix a caracteritzar els perfils d'estudiants i docents d'educació superior en línia i aporta troballes inèdites en el context d'investigació, de cara a la inclusió de la PG com a eix transversal de l'educació superior.

Paraules clau: educació en línia; educació superior; perspectiva de gènere; ciberfeminisme

Abstract. *Towards cyberfeminist teaching: Perceptions of the inclusion of the gender perspective in online undergraduate degrees in Chile*

In this research we design, validate, and apply two questionnaires from a cyberfeminist perspective, the objective of which was to understand and analyse the perceptions of students and teachers of online higher education regarding the importance that the Gender Perspective (GP) has and should have in this modality. The sample consists of 2,458 students and 653 teachers of online degree programmes at 14 higher education institutions in Chile. The findings indicate that, regarding the GP, both groups agree on the importance of interaction, dialogue, and the use of inclusive language in educational platforms and resources. In turn, and regarding the importance that the GP should have in the future, students value aspects related to guidance, conflict mediation and student participation, while teachers focus on collaborative teaching networks and continuous training on issues related to the GP. This research helps to characterise the profiles of students and teachers in online higher education and provides unprecedented findings in the context of the study, with a view to the inclusion of the GP as a cross-cutting theme in higher education.

Keywords: online education; higher education; gender perspective; cyberfeminism

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

1.1. Fundamentación

La tecnología es un producto sociocultural que sirve como herramienta física y simbólica para vincularse y comprender el mundo que nos rodea (Feenberg, 2005). Al tener historicidad, la tecnología debe ser analizada tanto por sus alcances técnicos como por su vínculo con los contextos donde se diseña, se crea y se utiliza. La tecnología no transforma el pensamiento de las personas de una sociedad, sino que es la transformación de las ideas de dichas personas el escenario que permite la aparición de nuevas tecnologías (Baricco, 2019). En la actualidad, las tecnologías virtuales y digitales *emergen* con gran fuerza y complejidad en los entornos de enseñanza y aprendizaje, interpelando no solo al contexto, sino, sobre todo, a las formas de aprender (Cabrera Lanzo et al., 2022; Guo et al., 2020).

En el presente artículo analizaremos a estas tecnologías desde un enfoque *ciberfeminista*. El ciberfeminismo es un movimiento estético, cultural y político que nace junto con la aparición de Internet (Bergermann, 1998). En sus inicios fue definido como una relación subversiva entre las mujeres y las tecnologías y como un *nuevo set* de estrategias y territorios para los feminismos tradicionales (Wilding y Critical Art Ensemble, 1998). En la actualidad los enfoques ciberfeministas en la literatura se expresan a través de los intentos por reapropriarse de las tecnologías en distintas latitudes (Benítez-Eyzaguirre, 2019), a través del activismo feminista en redes sociales (Valcarce de Veer y Valdivia-Vizarreta, 2021), las redes contra la *ciber-violencia* de género (Donoso Vázquez et al., 2017) o la democratización del conocimiento a través del acceso a Internet (Zafra, 2019). Adoptar un enfoque ciberfeminista es útil para superar la tendencia a percibir como *incorpórea* la presencia de las personas en los espacios digitales o virtuales, donde lo *virtual* es asociado a lo *irreal* (Knox, 2019), y pasar a considerar que los entornos virtuales son extensiones del mundo físico (Fernández, 2002) que están conectados íntimamente a las personas y a las instituciones: a sus jerarquías, clasificaciones y diferencias (Daniels, 2009). En este sentido, el *ciberespacio* es un lugar *generizado* en el cual se ejercen relaciones de poder y se evidencian las desigualdades y las brechas materiales del mundo análogo: *lo físico* y *lo virtual* son ámbitos políticos, contextuales y performativos (Gajjala y Mamidipudi, 1999). Así, por ejemplo, es posible cuestionar los ámbitos de imaginación y creación de la tecnología de *software* como un área que ha perpetuado los fundamentos heteropatriarcales del mundo análogo (Yoon, 2021), reproduciendo representaciones estereotipadas y convencionales del ideal masculino, occidental y blanco. El ciberfeminismo busca transformar estas representaciones por otras que sean más fluidas, multitextuales e híbridas (Wajcman, 2010).

El *género*, como una construcción social con cualidades *performativas* (Butler, 1999; Haraway, 1991), interpela al binarismo como responsable de modelar y definir, a través de cánones heterosexuales, dos géneros idealizados y deseados dentro del colectivo social. Es así como el género no es ni resultado causal del sexo ni tan aparentemente fijo como este: su artificialidad se puede cuestionar y sus significaciones se pueden deshacer (Butler y Bixio, 2015). En este contexto, la adopción de la perspectiva de género (PG) resulta un filtro útil para cuestionar la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta al sistema social, así como a sus principios de jerarquización de los espacios, los recursos, los valores y las subjetividades (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Cuando observamos a las tecnologías y su corporeidad con el filtro de la *PG con foco ciberfeminista*, entendemos al género como una categoría analítica que nos permite problematizar el ciberespacio como un escenario en disputa.

Los debates entre el ciberfeminismo y la educación *online* combinan los pilares de las pedagogías feministas (hooks, 1994) y las propuestas de las pedagogías críticas (Giroux, 2014), con el fin de reflexionar específicamente sobre las prácticas educativas en esta modalidad. Diferentes autoras han explorado estos vínculos a través de propuestas pedagógicas *online*, políticas y situadas denomi-

nadas *pedagogías ciberfeministas* (Luxán y Biglia, 2011), o desde una *pedagogía antiopresiva* (Migueliz Valcarlos et al., 2020), basada en currículos sensibles a cuestionar los rasgos patriarcales y androcéntricos de los entornos virtuales que producen y reproducen desigualdades. En general, estos estudios ponen énfasis en *lo educativo* de la educación *online* a través de la problematización del diseño pedagógico y la docencia.

Sin embargo, creemos que una mirada ciberfeminista de la modalidad *online* debería apuntar también a otras aristas:

1. La no neutralidad de las decisiones políticas vinculadas a la adquisición o a las preferencias respecto a las plataformas tecnológicas de las instituciones (Williamson, 2019).
2. Las implicancias éticas del uso de los datos en las plataformas y su privacidad (Koseoglu, 2020).
3. La inclusión de perspectivas interseccionales (raza, clase, origen, etc.) sobre el género en los diseños pedagógicos y las plataformas (Koseoglu et al., 2020).
4. Las condiciones de precariedad en la labor docente y el endeudamiento estudiantil o los alcances de la gestión neoliberal en las instituciones de educación superior (Cielemecka y Revelles-Benavente, 2017; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2017). No obstante, adoptar una PG en la educación *online* requiere, como lo señalan García y Arenas (2021), de una transformación profunda a nivel institucional, a la vez que nuevas interrogantes que enuncien nuevas miradas.

En este artículo utilizaremos la mirada de la PG con foco ciberfeminista, para intentar superar la consideración de que las tecnologías son una variable *neutral* en educación. Con ello, esperamos contribuir a visualizar las opresiones y los sesgos con los que el género y otras desigualdades se codifican a través de estas (Eynon, 2018; Herman y Kirkup, 2017). Adoptar esta perspectiva amplía la comprensión sobre los desafíos que supone la modalidad en la actualidad, a su vez que aumenta la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Agud et al., 2020; Benito y Verge, 2020).

1.2. Contexto

En Chile, la educación superior *online* (ESOL) es una modalidad planificada y diseñada por una institución de educación superior (IES) para ser cursada de forma mayoritariamente asincrónica mediante plataformas educativas alojadas en Internet a través de dispositivos tecnológicos. Combina el trabajo autónomo por parte de un o una estudiante que cumple con el perfil de *estudiante no tradicional* (Chung et al., 2017; Gilardi y Guglielmetti, 2011), y un sistema institucionalizado de acompañamiento y tutorización o andamiaje que media entre los contenidos y las actividades dispuestas en la plataforma (García Aretio, 2020; Richardson et al., 2022). La ESOL en Chile se enmarca en

un sistema educativo que venera a la calidad en tanto que rendición de cuentas y acreditación de estándares (Scharager, 2018), con modelos institucionales homogéneos cuyos focos principales son la escalabilidad, la estandarización y la eficiencia de las plataformas (Williamson et al., 2019).

En este contexto, la PG ha sido abordada en el sistema de educación superior en general como un nicho periférico y opcional, cuya incorporación no ha estado exenta de barreras institucionales y estructurales para integrarla (Morris et al., 2021). Hasta la fecha el acento se ha puesto en el acceso, la permanencia y la generación de datos desagregados por sexos sobre las brechas y las desigualdades en el interior del sistema (Unidad de Equidad de Género, 2015). Sin embargo, en la actualidad existe una mirada de la PG como eje transversal e integral a todo el sistema (Subsecretaría de Educación Superior, 2022), que aún debe ser puesta en práctica y evaluada.

No ajeno a este contexto, la PG en la ESOL ha sido abordada como equidad en el acceso, en particular para las estudiantes mujeres, con énfasis en la flexibilidad para la compatibilización de sus estudios con las actividades laborales —remuneradas o no— (Patterson, 2010). No obstante, en los últimos años la potencia del movimiento feminista estudiantil en Chile ha contribuido a incorporar otras dimensiones, como la visibilización del acoso sexual (Zerán, 2019), complejizando y ampliando los debates alrededor del género. A pesar de ello observamos una preocupante *ceguera* respecto a cómo el género, como categoría significativa (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019) se traduce a los entornos de ESOL.

1.3. Preguntas de investigación

Este estudio, que forma parte de una investigación en desarrollo¹, persigue el objetivo de conocer las percepciones de estudiantes y docentes de carreras de grado de ESOL sobre la importancia que tiene y que debería tener la PG en sus estudios o asignaturas. Las preguntas específicas son:

- ¿Cuál es el nivel de importancia que el estudiantado y el profesorado perciben que tiene en la actualidad la PG en la ESOL?
- ¿Cuál es el nivel de importancia que debería tener?

2. Método

Este estudio se basa en un diseño cuantitativo de carácter descriptivo basado en los datos de dos cuestionarios. Este método ha superado la tradicional valoración negativa vinculada al positivismo, lo que ha suscitado gran interés en los enfoques metodológicos con perspectiva feminista, por su potencial de visibilizar cuantitativamente las desigualdades y difundir de forma gráfica y

1. Tesis doctoral desarrollada gracias al financiamiento del Programa de Becas Chile para estudios de doctorado en el extranjero (convocatoria 2019) – ANID, Chile.

directa temáticas complejas (Hesse-Biber, 2013). Nos situamos en el paradigma sociocrítico de la investigación educativa (Santamaría, 2013), porque entendemos que en los fenómenos educativos se ponen en juego las cuestiones ideológicas e históricas de su contexto y, por consiguiente, el conocimiento que pretendemos construir es situado y crítico con los discursos dominantes (Haraway, 1998; Harding, 1996).

2.1. Muestra

Invitamos a participar a las 28 instituciones de educación superior (IES) que, previo a la pandemia de COVID-19, tenían matrícula de carreras de grado en modalidad *online* en Chile (SIES, 2019), 14 de estas aceptaron participar: 3 centros de formación técnica (CFT), 6 institutos profesionales (IP) y 5 universidades (Ues). En estas, la muestra de estudiantes y docentes fue no probabilística: para estudiantes consideramos como criterio el haber cursado cualquier semestre de una carrera *online* durante el año 2021, mientras que la muestra de docentes tuvo como criterio el haber realizado enseñanza durante el año 2021 en alguna carrera *online* de la institución.

Según datos del SIES (2021), el universo de estudiantes de estas carreras durante el año 2021 fue de 79.369 (un 6,6% del total de matrículas en educación superior). Respecto a esta N , la muestra lograda fue del 3,1% ($n = 2.458$). Para docentes, el SIES no señala la modalidad en que imparten las asignaturas; la muestra alcanzada fue de $n = 653$.

2.2. Instrumento

En este estudio presentamos los resultados de dos cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes, en específico de la parte *Perspectiva de género (ciberfeminista) en la calidad*. Esta parte fue construida a partir de una revisión sistemática de literatura sobre pedagogías ciberfeministas (Sepúlveda-Parrini et al., 2022) y la adecuación al contexto *online* de elementos de otros modelos de calidad (Agud et al., 2020; AQU, 2019; García y Arenas, 2021; Khan, 2021).

La parte del cuestionario analizada se divide en 4 dimensiones y 15 ítems en el caso de estudiantes y 5 dimensiones y 13 ítems en el cuestionario para docentes (véase la tabla 1). Cada ítem fue valorado a partir de dos preguntas: «¿Cuál es el grado de importancia que actualmente tienen los siguientes temas en tu IES?» y «¿Cuál es el grado de importancia que deberían tener los siguientes temas en tu IES?». La escala de respuesta para cada opción fue una escala Likert de 5 puntos: 1 = ninguna, 2 = poca, 3 = bastante, 4 = mucha, 5 = no sé.

El instrumento fue validado por un panel de nueve personas expertas contactadas según los criterios siguientes: experiencia de al menos cinco años en áreas de gestión, calidad o diseño de cursos de ESOL en Chile ($n = 4$), docente de ESOL ($n = 1$), investigadora sobre ESOL ($n = 1$), metodólogas cuantitativas ($n = 2$) y experta en teoría feminista ($n = 1$).

Tabla 1. Ítems del cuestionario para estudiantes y docentes

Dimensiones	Estudiantes		Docentes	
	Ítems			
Plataformas	a) Evitar los estereotipos o sesgos de géneros en la comunicación verbal y visual para fines publicitarios.			
	b) Evitar los estereotipos o sesgos de clase, raza u origen en la comunicación verbal y visual para fines publicitarios.			
	c) Evitar los estereotipos o sesgos de géneros en la comunicación verbal y visual de la Intranet.			
	d) Evitar los estereotipos o sesgos de clase, raza u origen en la comunicación verbal y visual de la Intranet.			
Diseño pedagógico	e) El equilibrio de géneros en el porcentaje de mujeres y hombres referenciados en la bibliografía de tus programas de estudios / de las asignaturas que impartes.			
	f) Evitar los estereotipos o sesgos de géneros en la comunicación verbal y visual en los recursos de aprendizaje.			
	g) Evitar los estereotipos o sesgos de clase, raza u origen en la comunicación verbal y visual en los recursos de aprendizaje.			
	h) Existencia de asignaturas que incluyan la PG en sus objetivos de aprendizaje.			
Interacciones	i) Los códigos de comportamiento para fomentar espacios de interacción <i>online</i> seguros.			
	j) Las instancias para que el estudiantado y el profesorado dialoguen sobre las actividades propuestas en las asignaturas.			
Acompañamiento	k) Las instancias institucionales destinadas al acompañamiento psicosocial del estudiantado.	Formación continua	p) La formación continua sobre PG en la docencia <i>online</i> .	
	l) Las instancias de apoyo desde la biblioteca para la búsqueda de información con <i>acceso abierto</i> o uso de softwares libres.		q) Los proyectos de innovación para el profesorado <i>online</i> que incluyan la PG.	
	m) Las instancias destinadas a la mediación y resolución de conflictos <i>online</i> y/o <i>offline</i> (entre estudiantes, estudiantes/docentes, estudiantes/personas de la institución, etc.).	Redes docentes	r) Los espacios (físicos o virtuales) de trabajo colaborativo entre docentes <i>online</i> .	
	n) Los protocolos institucionales sobre la violencia o el acoso <i>online</i> .		s) Las iniciativas para la organización sindical de docentes <i>online</i> .	
	o) Los espacios <i>online</i> para la organización estudiantil (federación, asamblea, etc.).			

Fuente: elaboración propia.

2.3. Procedimientos

Los cuestionarios se enviaron a las IES a través de enlaces de la plataforma SurveyMonkey. Cada institución determinó la manera para difundirlos y hacer seguimiento (correos electrónicos masivos o anuncios en las plataformas educativas según asignaturas). El cuestionario filtró a quienes otorgaban su consentimiento de participación, aprobando que esta fuese anónima, voluntaria y que podía interrumpirse en cualquier momento. Los datos fueron recogidos entre noviembre de 2021 y enero de 2022, posteriormente fueron exportados y analizados mediante los softwares Excel y Jamovi a través de procedimientos de estadística descriptiva. Los procedimientos de la investigación cuentan con la aprobación de la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona (n.º 5586).

3. Resultados

3.1. Situación del estudiantado y del profesorado de ESOL

En la tabla 2 se presentan los datos de la muestra del estudiantado de ESOL lograda en este estudio.

Tabla 2. Muestra de estudiantes según tipo de IES, género y edad

Tipo de IES	% total*	% género femenino*	% género masculino*	% género no binario*	Edad	
					M	SD
CFT	15,4	10,1	5,3	–	41,0	8
IP	66,5	32,9	33,4	0,1	38,5	9
Ues	18,1	6,2	11,8	–	37,6	8
Total		49,2	50,5	0,1	38,8	8

Nota. Un 0,2% ($n = 4$) indicó la opción «prefiero no contestar» al señalar la identificación de género.

* Respecto del total general ($n = 2.458$).

Fuente: elaboración propia.

Resulta relevante destacar que la elevada media de edad confirma que las personas que siguen estudios *online* son adultas, aun siendo estudios de grado, y que las únicas dos personas que se identificaron con géneros no binarios señalan tener 20 años, muy por debajo de esta media. Otra característica relevante es el tipo de trabajo que se encuentran desarrollando en el momento de responder el cuestionario. La prevalencia es de la opción *trabajo con contrato indefinido*, lo que representa un 47,7% del total de la muestra y revela diferencias importantes entre mujeres y hombres², puesto que esta población se

2. A fin de favorecer la fluidez de la lectura, hemos decidido nombrar como *mujeres* a las personas de la muestra que se identificaron con el género femenino, y como *hombres* a quienes se identificaron con el género masculino. Por otra parte, no consideramos en los análisis a las personas de la muestra identificadas como *no binarias* por razones metodoló-

divide en un 37,0% y un 62,7% respectivamente. Un dato interesante es que en la muestra de mujeres las opciones *trabajo en labores domésticas* y *trabajo en mi casa cuidando a otras personas* suman un 8,3% de las respuestas, siendo en su conjunto la segunda actividad laboral más señalada, mientras que en el caso de los hombres dichas opciones solo equivalen al 0,31%.

Por otra parte, en la tabla 3 presentamos una descripción de la muestra lograda de profesorado de ESOL.

Tabla 3. Muestra de docentes según tipo de IES, género y edad

Tipo de IES	% total*	% género femenino*	% género masculino*	Edad	
				M	SD
CFT	13,5	8,4	5,0	40,8	11
IP	41,8	21,1	20,7	45,4	10
Ues	44,7	19,8	25,0	46,7	11
Total		49,3	50,7	44,3	11

Nota. No existen menciones a opciones de géneros «no binarios» y «prefiero no contestar».

* Respecto del total general ($n = 653$).

Fuente: elaboración propia.

Respecto a otras características relevantes de esta muestra, destacamos que, a pesar de que existe una tendencia a la paridad en el nivel de formación: el 55,3% de mujeres señala como último nivel el *título profesional* en comparación con un 44,7% de los hombres, estos señalan en un 55,8% contar con el *doctorado*, versus un 44,2% de las mujeres. Respecto a la experiencia laboral realizando docencia *online*, la muestra se sitúa mayoritariamente entre 1 y 3 años, con un 60,9%, sin embargo, le sigue el rango de más de 10 años (un 11,6%), lo que denota un perfil con vasta experiencia en esta modalidad. Sobre las condiciones laborales, destaca que un 53,8% de las mujeres dicen tener una relación contractual flexible con la IES a través de *contratos por boleta de honorarios*, versus un 46,2% de hombres, mientras que estos gozan de más *contratos indefinidos* (un 59,1%), en detrimento de un 40,9% de las mujeres. Por último, respecto a la cantidad de IES en que trabajan, las mujeres señalan en un 57,3% la opción *1 IES*, mientras que los hombres mencionan en un 60,7% la opción *3 IES*.

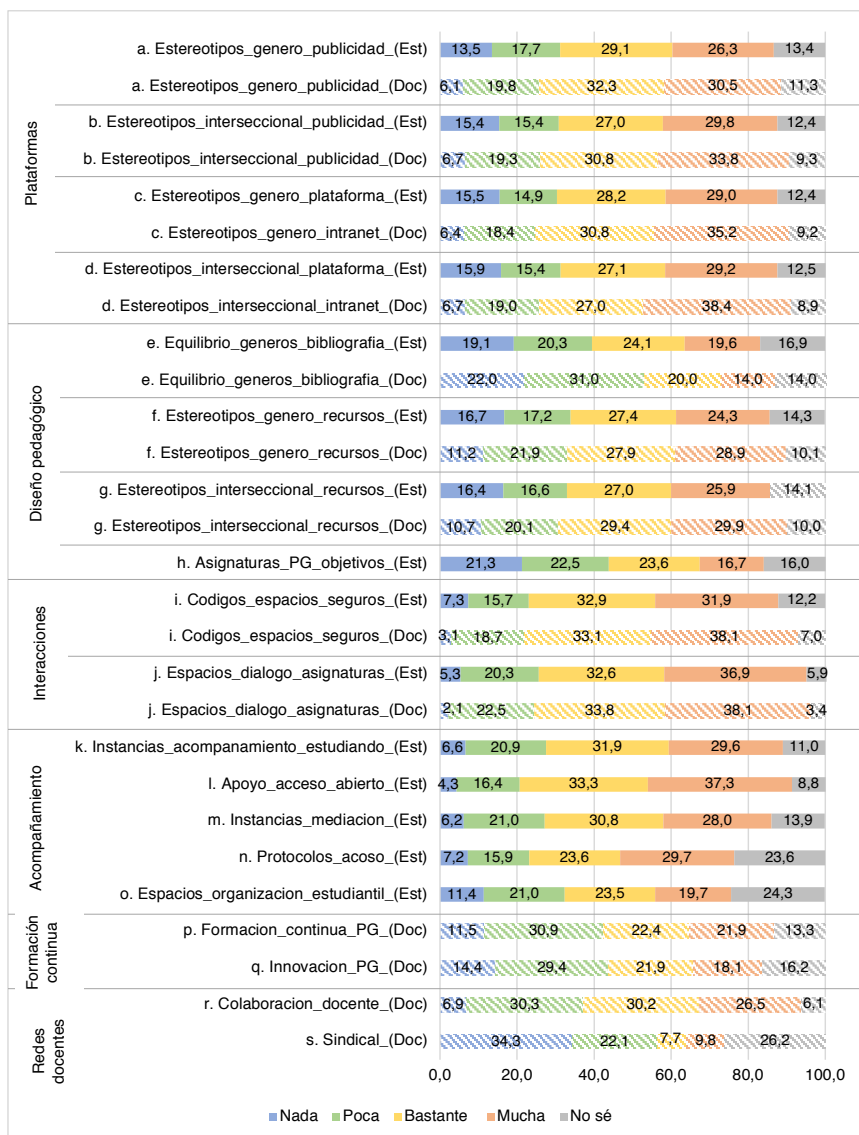
3.2. Percepciones sobre la importancia de la PG en las IES

En los gráficos 1 y 2 se presentan los porcentajes de medias de respuestas en cada uno de los ítems según estudiantes —tonos sólidos— y docentes —tonos entramados—. Las respuestas se presentan de forma agrupada: la suma de las

gicas. Somos conscientes de la responsabilidad tras estas decisiones y en ningún caso responden a un entendimiento reduccionista de los géneros o a un criterio de exclusión que busque la invisibilización de identidades sexo-genéricas que trasciendan al binarismo.

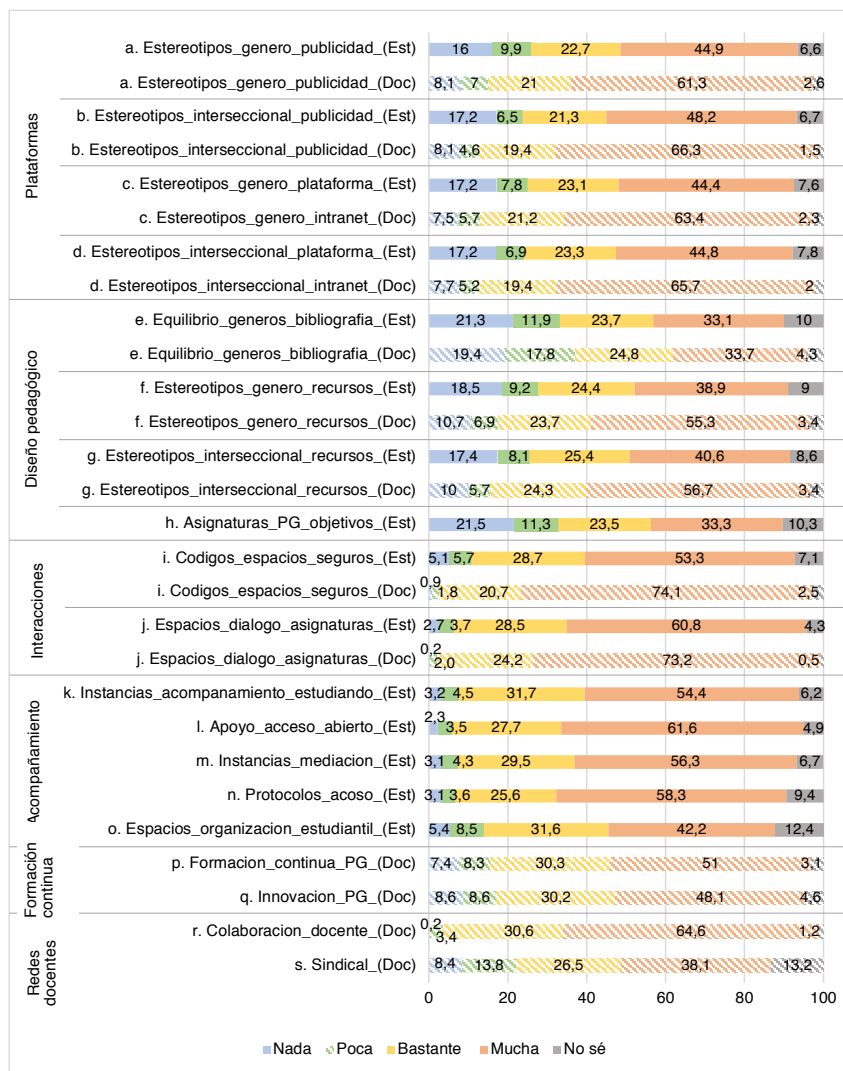
respuestas *nada* y *poco* como los ítems menos valorados y la suma de *bastante* y *mucho* como los ítems más valorados.

Gráfico 1. ¿Cuál es la importancia que tienen actualmente los siguientes temas en tu IES? Respuestas de estudiantes ($n = 2.459$) y de docentes ($n = 653$)



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. ¿Cuál es la importancia que deberían tener los siguientes temas en tu IES? Respuestas de estudiantes ($n = 2.459$) y de docentes ($n = 653$)



Fuente: elaboración propia.

3.2.1. Percepciones sobre la importancia que tiene la PG

En la muestra de estudiantes, el ítem *l. Apoyo_acceso_abierto* tiene la valoración más alta, con un 70,6%. Le siguen ambos ítems de la dimensión *Interacciones*: *j. Espacios_diálogo_asignaturas* (un 69,5%) e *i. Códigos_espacios_seguros* (un 64,8%). Similar situación ocurre en la muestra de docentes, puesto que estos dos últimos ítems tienen las más altas valoraciones (un 71,9% y un 71,2% respectivamente). Las diferencias aparecen en las percepciones sobre el menor grado de importancia actual: la muestra de estudiantes señala a todos los ítems de la dimensión *Diseño pedagógico*: *h. Asignaturas_PG_objetivos* (un 43,8%), *e. Equilibrio_géneros_bibliografía* (un 39,4%), *f. Estereotipos_géneros_recursos* (un 33,9%) y *g. Estereotipos_interseccional_recursos* (un 33,0%) como las opciones menos valoradas por las IES, mientras que la muestra de docentes señalan los ítems: *s. Sindical* (un 56,4%) y *e. Equilibrio_géneros_bibliografía* (un 53,0%) y ambos ítems de la dimensión *Formación continua*: *q. Innovación_PG* (un 43,8%) y *p. Formación_continua_PG* (un 42,4%).

3.2.2. Percepciones sobre la importancia que debería tener la PG

Por su parte, cuando las percepciones apuntan al futuro, se destaca que las percepciones de ambas muestras apuntan a temas muy distintos. En el caso del estudiantado, los ítems más valorados son los de la dimensión *Interacciones*: *j. Espacios_diálogo_asignaturas* (un 89,3%) e *i. Códigos_espacios_seguros* (un 82,0%), así como los cinco ítems de la dimensión *Acompañamiento*: *l. Apoyo_acceso_abierto* (un 89,3%), *k. Instancias_acompañamiento_estudiando* (un 86,1%), *m. Instancias_mediación* (un 85,8%), *n. Protocolos_acoso* (un 83,9%) y *o. Espacios_organización_estudiantil* (un 73,8%). En el caso del profesorado, la mayor importancia se centra en los ítems de la dimensión *Interacciones*: *j. Espacios_diálogo_asignaturas* (un 97,4%) e *i. Códigos_espacios_seguros* (un 94,8%). Destaca, por otro lado, que los ítems menos valorados en el caso del estudiantado corresponden a los cuatro ítems de la dimensión *Diseño pedagógico*: *e. Equilibrio_géneros_bibliografía* (un 33,2%), *h. Asignaturas_PG_objetivos* (un 32,8%), *f. Estereotipos_géneros_recursos* (un 27,7%) y *g. Estereotipos_interseccional_recursos* (un 25,5%). Mientras que en la muestra de docentes los ítems señalados con menos valoración son: *e. Equilibrio_géneros_bibliografía* (un 37,2%) y *s. Sindical* (un 22,2%).

4. Discusión y conclusiones

Las percepciones de estudiantes y de docentes respecto al grado de importancia de la PG en la ESOL se asemejan en distintos aspectos y se refuerzan mutuamente, tanto en la importancia actual como en la que debería tener. Esta situación podría explicarse, por un lado, debido a una característica de las muestras: estudiantes y docentes pertenecen a una misma generación etaria y, por otro lado, a una característica propia de la educación *online* en el contexto: la homogeneidad de sus modelos (Williamson et al., 2019). Sobre las similitudes, uno de los aspectos que destaca es la importancia que debería tener

la dimensión *Interacciones*, donde la existencia de *códigos para una interacción online segura* y las *instancias para dialogar* son las prioridades tanto de estudiantes como de docentes. Estos hallazgos están en sintonía con el énfasis actual respecto al género en educación superior en Chile, donde los protocolos contra el acoso y las violencias de géneros se sostienen en políticas integrales y participativas de sensibilización, capacitación, difusión e información (Subsecretaría de Educación Superior, 2022).

De igual modo, el estudio invita a indagar sobre el sentido que tiene la modalidad *online* para estudiantes y docentes, donde la *comunicación*, el *diálogo*, la *participación* y la *formación transversal* parecen no estar jugando el papel esperado, cuestión que podría estar vinculada a la excesiva instrumentalización de la modalidad y el excesivo foco en las características asíncronas de esta (Williamson et al., 2019). En este sentido, se aportan elementos interesantes para replantear el sentido profesionalizador e instrumental de la formación que tradicionalmente se ha vinculado a su perfil estudiantil. Lo mismo ocurre en la muestra de profesorado, en la que se destaca el *trabajo en red*, la *colaboración con otros y otras docentes* y la *formación continua* como los aspectos más valorados para su práctica como docente *online*. Es así como la PG con foco ciberfeminista es una herramienta útil para vislumbrar temas emergentes en la ESOL, y a partir de ellos generar nuevas interrogantes respecto al rol docente, las políticas institucionales sobre PG y los espacios participativos, entre otras.

Sobre las características de la muestra de estudiantes, se constata el perfil de estudiante y trabajador descrito en la literatura (Chung et al., 2017; Gilar-di y Guglielmetti, 2011), a la vez que se aporta información interesante sobre su actividad laboral, la que refuerza la tradicional división sexual del mundo laboral: las mujeres que además de estudiar trabajan de forma no remunerada en sus hogares, mientras que quienes sí trabajan fuera del hogar lo hacen con menos estabilidad contractual que los hombres. Una situación similar se observa en la muestra del profesorado: las docentes tienen relaciones contractuales menos estables, sin embargo son los docentes los que tienen más movilidad entre instituciones. Sobre la experiencia laboral, destaca que la mayoría de la muestra está en el rango de menos de tres años de experiencia realizando docencia *online*, lo que suma evidencias al auge postpandemia de esta modalidad (Cabrera Lanzo et al., 2022). Estas características, entendidas desde una perspectiva ciberfeminista, nos invitan a reflexionar sobre los alcances de las desigualdades y las brechas de la vida *análoga* (Gajjala y Mamidipudi, 1999), en las experiencias y percepciones en los ciberespacios educativos a partir de perfiles aún poco explorados.

En cuanto al género, como variable de análisis, la casi nula mención a géneros no binarios plantea interrogantes respecto a la presencia o a la visibilidad de dichos colectivos en esta modalidad. Esta mirada podría interpelar a las perspectivas que han analizado al género en la modalidad *online* con énfasis solo en las experiencias de las *mujeres* (Patterson, 2010), a la vez que refuerzan la incorporación de una PG que trascienda el binarismo que sustenta estas miradas.

Los hallazgos de este estudio están en sintonía con una línea de investigaciones contemporáneas que argumentan la importancia de incorporar la PG con una mirada interseccional en la educación superior (Herman y Kirkup, 2017). Sin embargo, estos estudios se sitúan en contextos presenciales, por lo tanto, nuestros resultados contribuyen a cimentar una línea aún incipiente que fundamenta la incorporación de la PG en la educación superior *online* (García y Arenas, 2021). Nuestra propuesta de PG con foco ciberfeminista representa un aporte en este sentido, al traducir a un contexto de ESOL los modelos de PG en educación superior (Agud et al., 2020; AQU, 2019), y al dar importancia a los entornos virtuales de aprendizaje como tecnologías culturales y políticas, como espacios no neutrales y que tienen asociada una corporeidad en las experiencias tanto de estudiantes como de docentes. Además, nuestra propuesta traduce al contexto *online* los esfuerzos actuales vinculados a la utilización de un lenguaje inclusivo, no sexista y heteronormado en el currículum, los programas de estudio y la docencia (Vizcarra-García, 2021).

Concluimos que la PG con foco ciberfeminista cuestiona las lógicas heteropatriarcales de las instituciones (Morris et al., 2021), a la vez que amplía la visión que ha vinculado al género tradicionalmente con la igualdad en el acceso y la paridad en la educación superior en Chile, desde una mirada sobre todo universitaria y presencial. Además, aporta en el diseño y la validación de variables que podrían ser utilizadas como parte de los indicadores de calidad de las instituciones (Benito y Verge, 2020).

Finalmente, los resultados de este estudio se ven limitados por su carácter descriptivo, lo que podría ampliarse a través de la realización de análisis inferenciales que indaguen sobre diferencias significativas entre los perfiles desagregados por género y las variables de la muestra, así como también a través de una aproximación cualitativa que profundice y enriquezca los hallazgos obtenidos en esta primera mirada.

Referencias bibliográficas

- AGUD, I.; AMAT, M.; BERTRAN, M.; CARAVACA, A.; CHAMORRO, C.; EMPAIN, J.; FLORES, C.; FORADADA, M.; GAVALDÀ, X.; LLOS, B.; LÓPEZ, S.; MACIÀ, S.; MARBÀ, A.; PRAT, M.; PUENTE, S.; RIFÀ, M. y SÁNCHEZ, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació: Marc conceptual*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- AQU (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- BARICCO, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- BENÍTEZ-EYZAGUIRRE, L. (2019). Ciberfeminismo y apropiación tecnológica en América Latina. *Virtualis*, 10(18). <<https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/264/296>>
- BENITO, E. y VERGE, T. (2020). Gendering higher education quality assurance: A matter of (e)quality. *Quality in Higher Education*, 26(3), 355-370. <<https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1769268>>

- BERGERMANN, U. (1998). Pulse X (Manifiesto nº372). En R. ZAFRA y T. LÓPEZ-PELLISA (eds.). *Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 67-70). Holobonte Ediciones.
- BUTLER, J. (1999). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- BUTLER, J. y BIXIO, A. (2015). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- CABRERA LANZO, N.; GUÀRDIA ORTIZ, L. y SANGRÀ, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes universitarios en línea: Un análisis desde las ecologías de aprendizaje. *Educar*, 58(2), 321-336.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1528>>
- CHUNG, E.; TURNBULL, D. y CHUR-HANSEN, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77-87.
<<https://doi.org/10.1177/1469787417693493>>
- CIELEMECKA, O. y REVELLES-BENAVENTE, B. (2017). Producción de conocimiento «knowmada» en tiempos de crisis. En B. REVELLES-BENAVENTE y M. GONZÁLEZ (eds.). *Género en la educación: Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 49-90). Morata.
- DANIELS (2009). Rethinking Cyberfeminism(s): Race, Gender, and Embodiment. *WSQ: Women's Studies Quarterly*, 37(1-2), 101-124.
<<https://doi.org/10.1353/wsqr.0.0158>>
- DONOSO VÁZQUEZ, T.; RUBIO HURTADO, M. J. y VILÀ BAÑOS, R. (2017). Los espectadores y espectadoras de la ciberviolencia de género. *Innovación Educativa*, 27, 107-119.
<<https://doi.org/10.15304/ie.27.4324>>
- DONOSO-VÁZQUEZ, T. y VELASCO-MARTÍNEZ, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88.
- EYNON, R. (2018). Feminist perspectives on learning, media and technology: Recognition and future contributions. *Learning, Media and Technology*, 43(1), 1-2.
<<https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1442848>>
- FEENBERG, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista CTS*, 2(5), 109-123.
- FERNÁNDEZ, M. (2002). Cyberfeminism, racism, embodiment. En M. FERNÁNDEZ, F. WILDING y M. WRIGHT (eds.). *Domain errors: Cyberfeminist practices!* (pp. 17-28). Autonomedia. <<http://refugia.net/domainerrors/>>
- FERRER-PÉREZ, V. A. y BOSCH-FIOL, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: De la «ceguera» de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29(1), 69-76.
<<https://doi.org/10.5093/apj2019a3>>
- FREIRE, P. (2005). *La pedagogía del oprimido* (15.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- GAJJALA, R. y MAMIDIPUDI, A. (1999). Cyberfeminism, technology, and international «development». *Gender & Development*, 7(2), 8-16.
<<https://doi.org/10.1080/741923122>>
- GARCÍA ARETIO, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1).
<<https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>>

- GARCÍA, I. y ARENAS, M. (2021). *Docència en línia amb perspectiva de gènere* (p. 116). Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. [Metodologia]. Xarxa Vives d'Universitats.
- GILARDI, S. y GUGLIELMETTI, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.
<<https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>>
- GIROUX, H. (2014). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- GUO, F.; HONG, X. y COATES, H. (2020). Accelerated transformation: Designing global online higher education. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1322-1326.
<<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824209>>
- HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La invención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- (1998). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo* (5.ª ed.). Morata.
- HERMAN, C. y KIRKUP, G. (2017). Combining feminist pedagogy and transactional distance to create gender-sensitive technology-enhanced learning. *Gender and Education*, 29(6), 781-795.
<<https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187263>>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y SANCHO-GIL, J. (2017). El lugar del género como espacio para pensar las políticas universitarias y las relaciones pedagógicas. En B. REVELLES-BENAVENTE y M. GONZÁLEZ (eds.). *Género en la educación: Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 91-100). Morata.
- HESSE-BIBER, Sh. (2013). *Feminist Research Practice*. SAGE Publications, Inc.
- HOOKS, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- KHAN, B. (2021). A global framework for e-learning. En B. KHAN, S. AFFOUNEH, S. HUSSEIN (eds.). *Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-Learning Frameworks* (pp. 1-14). Information Science Reference.
- KNOX, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education?: Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357-370.
<<https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>>
- KOSEOGLU, S. (2020). Access as Pedagogy: A Case for Embracing Feminist Pedagogy in Open and Distance Learning. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 277-290.
<<https://doi.org/10.5281/zenodo.3893260>>
- KOSEOGLU, S.; OZTURK, T.; UCAR, H.; KARAHAN, E. y BOZKURT, A. (2020). 30 Years of Gender Inequality and Implications on Curriculum Design in Open and Distance Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 1, 1-11.
<<https://doi.org/10.5334/jime.553>>
- LUXÁN, M. y BIGLIA, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(2), 149-183.
<<https://doi.org/10.14201/eks.8277>>
- MIGUELIZ VALCARLOS, M.; WOLGEMUTH, J. R.; HARAF, S. y FISK, N. (2020). Anti-oppressive pedagogies in online learning: A critical review. *Distance Education*, 41(3), 345-360.
<<https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763783>>

- MORRIS, C.; HINTON-SMITH, T.; MARVELL, R. y BRAYSON, K. (2021). Gender back on the agenda in higher education: Perspectives of academic staff in a contemporary UK case study. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 101-113.
<<https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1952064>>
- PATTERSON, N. (2010). Distance Education: A Perspective from Women's Studies. *Thirdspace*, 9(1).
- RICHARDSON, J. C.; CASKURLU, S.; CASTELLANOS-REYES, D.; DUAN, S.; DUHA, M. S. U.; FIOCK, H. y LONG, Y. (2022). Instructors' conceptualization and implementation of scaffolding in online higher education courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 242-279.
<<https://doi.org/10.1007/s12528-021-09300-3>>
- SANTAMARÍA, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, 16, 91-102.
- SCHARAGER, J. (2018). Quality in higher education: The view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116.
<<https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>>
- SEPÚLVEDA-PARRINI, P.; VALDIVIA-VIZARRETA, P. y PINEDA-HERRERO, P. (2022). Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura. *Téknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 123-135.
<<https://doi.org/10.5209/tekn.77868>>
- SIES (2019). *Informe matrícula 2019 en educación superior en Chile*. Sistema de Información y Estadísticas. Ministerio de Educación
- (2021). *Informe 2021: Matrícula de pregrado en educación superior*. Sistema de Información y Estadísticas. Ministerio de Educación.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2022). *Orientaciones para los procesos de implementación de la Ley 21.369*. Ministerio de Educación.
- UNIDAD DE EQUIDAD DE GÉNERO (2015). *Plan para la igualdad de género: Plan 2015-2018*. Ministerio de Educación.
- VALCARCE DE VEER, V. y VALDIVIA-VIZARRETA, P. (2021). Approaching informal learning about #feminism on Twitter. *On the Horizon*, 29(4), 160-173.
<<https://doi.org/10.1108/OTH-06-2020-0021>>
- VIZCARRA-GARCÍA, J. (2021). Teachers' Perceptions of Gender Inclusive Language in the Classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 110-116.
<<https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.12>>
- WAJCMAN, J. (2010). Feminist theories of technology. *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 143-152.
<<https://doi.org/10.1093/cje/ben057>>
- WILDING, F. y CRITICAL ART ENSEMBLE (1998). Notes on the Political Condition of Cyberfeminism. *Art Journal*, 57(2), 47-60.
<<https://doi.org/10.1080/00043249.1998.10791878>>
- WILLIAMSON, B. (2019). New power networks in educational technology. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 395-398.
<<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1672724>>
- WILLIAMSON, B.; POTTER, J. y EYNON, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: The editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 87-91.
<<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1614953>>

- YOON, H. (2021). Digital flesh: A feminist approach to the body in cyberspace. *Gender and Education*, 33(5), 578-593.
<<https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1802408>>
- ZAFRA, R. (2019). Tres décadas de alianza entre feminismo, tecnología y futuro. En R. ZAFRA y T. LÓPEZ-PELLISA (eds.). *Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 11-39). Holobonte Ediciones.
- ZERÁN, F. (2019). *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado*. LOM Ediciones.

El relato autobiográfico como método docente feminista

Mireia Foradada Villar

Sara López Ruiz

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

mireia.foradada@uab.cat

sara.lopez.ruiz@uab.cat



Recibido: 5/5/2022

Aceptado: 24/11/2022

Publicado: 31/1/2023

Resumen

En este artículo proponemos la investigación autobiográfica como metodología feminista docente donde el alumnado analiza sus experiencias encarnadas y las resignifica, tanto desde el punto de vista analítico como político. El enfoque de esta investigación es cualitativo, y para su desarrollo, primero, se hizo un análisis narrativo de los relatos autobiográficos de un grupo de estudiantes y, posteriormente, se llevó a cabo un equipo focal para profundizar en el análisis realizado. Las aportaciones teóricas que nutren esta investigación se enmarcan en las pedagogías feministas, críticas y posestructuralistas. La finalidad es situar el relato autobiográfico como núcleo de producción epistémica, práctica política y construcción de las subjetividades en el contexto universitario. Finalmente, destacamos que el relato autobiográfico ha permitido acercarnos al conocimiento de varias formas: a partir de las resignificaciones de la experiencia construidas de manera colectiva y teórica, del vaivén del yo hacia las resonancias y, por último, desde la centralidad de la indagación metodológica que permite el proceso de politización.

Palabras clave: relato autobiográfico; feminismos; educación; resonancias; politización; experiencia de politización

Resum. *El relat autobiogràfic com a mètode docent feminista*

En aquest article proposem la investigació autobiogràfica com a metodologia feminista docent. En el context d'aquesta recerca l'alumnat analitza les seves experiències encarnades i les resignifica, tant des del punt de vista analític com polític. L'enfocament d'aquesta recerca és qualitativa, i per desenvolupar-lo, primer, es va optar per l'anàlisi narrativa dels relats autobiogràfics d'una colla d'estudiants i, posteriorment, es va muntar un grup focal per aprofundir en l'anàlisi realitzada. Les aportacions teòriques que nodreixen la investigació són les pedagogies feministes, crítiques i posestructuralistes. La recerca persegueix situar el relat autobiogràfic com a nucli de producció epistèmica, pràctica política i construcció de subjectivitats en el context universitari. Finalment, destaquem que el relat autobiogràfic ha permès acostar-nos al coneixement de diverses formes: a partir de les resignificacions de l'experiència construïdes col·lectivament i teòricament, del vaivé del jo cap a les resonàncies i, per últim, des de la centralitat de la indagació metodològica que permet el procés de politització.

Paraules clau: relat autobiogràfic; feminismes; educació; ressonàncies; experiència de politització

Abstract. *Autobiographical narratives as a feminist teaching method*

This article proposes autobiographical research as a feminist teaching methodology. Undergraduate students analyse their embodied experiences and resignify them analytically and politically. Taking a qualitative approach, a narrative analysis is followed by a focus group to examine the issue in greater depth with data insights. The theoretical approaches that nourish this research are feminist, critical and poststructuralist pedagogies. The objective is to situate the autobiographical narrative at the core of epistemic production, political practices and the construction of subjectivities in the university context. Finally, we emphasise how the autobiographical narrative has allowed us to approach knowledge in several ways, including the resignification of collectively and theoretically constructed experience, the fluctuations of the self towards resonance and, finally, the centrality of the methodological inquiry that enables the politicization process.

Keywords: autobiographical research; feminisms; education; resonances; politicization experience

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Reflexiones finales |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Como ejercicio de honestidad docente e investigadora, querríamos comenzar este artículo situándonos nosotres¹. En el curso 2020-2021 nos presentamos a les estudiantes del grado de estudios socioculturales de género con un breve relato autobiográfico (en adelante RA). En el caso de Sara, este hablaba sobre la noción de viaje como un estado de tránsito permanente. Con este viajar no se refería al hecho de ponerse una mochila e irse lejos, sino a adoptar una óptica viajera en su día a día. Esto implicaba ver su experiencia desde una mirada diferente, de descolocación, como cuando visitas un país o una ciudad por primera vez. Partía desde aquí porque trataba de dar sentido a su experiencia con relación al trabajo de campo del doctorado que estaba realizando en aquel momento. Una experiencia atravesada por la función social de la educación desde su posición como docente y las desafecciones escolares, así como por la búsqueda de unos procesos pedagógicos de relación no discriminatorios. Todo ello le llevó a reflexionar sobre unos aprendizajes más móviles y expansivos, con lo cual la metáfora del viaje le permitía darles rumbo en tanto que la experiencia del viaje le resultaba similar a la manera como estaba aprendiendo.

1. Esta investigación se ha escrito con el uso del lenguaje transfeminista inclusivo, esto es adaptando una estrategia que supere el binarismo de género. De esta forma, las terminaciones *-e* (singular) o *-es* (plural) se han utilizado para referirnos de forma más respetuosa a las personas participantes en la investigación, ya que algunas se identifican con un género fluido y porque las categorías genéricas femenino y masculino en la escritura performan constructos lingüísticos limitantes. Aun así, somos conscientes de que esta forma de subversión de la lengua no está todavía aceptada por la Real Academia Española.

Partimos desde aquí para plantear una óptica del aprender que va más allá de los discursos academicistas y que hace referencia a lo que nos afecta (Ahmed, 2015), a lo que nos perturba y, por lo tanto, a lo que nos lleva a cambiar la mirada sobre nosotres mismos, sobre lo otro y sobre el mundo.

Esta contextualización nos permite pensar el aprendizaje y la construcción de conocimiento más allá de la concepción académica en la que suelen estar atrapados. La ruta teórica que adoptamos para pensar en la multiplicidad de aprendizajes y en las diversas formas en que se produce el conocimiento se nutre de las pedagogías feministas (Luke, 1999; hooks, 2020), críticas (Freire, 2012) y posestructuralistas (Gore, 1996; Orner, 1999; Walkerdine, 2000; Ellsworth, 1989; Padró, 2011). En esta dirección, cuando Gore (1996, p. 14) escribe que «aunque muchos relacionan exclusivamente la palabra “pedagogía” con el campo de la educación formal, en realidad, se trata de una actividad referida a todos los aprendizajes, a toda la producción de saber» nos permite comenzar a reflexionar sobre dónde y cómo consideramos que se producen los procesos de aprendizaje y los espacios de saber.

Un aspecto que consideramos importante dentro de las pedagogías feministas es el partir de las propias experiencias para que los aprendizajes sean significativos (Garcés, 2020) y, por lo tanto, asumir que las experiencias son importantes para la construcción del conocimiento, en concordancia al mismo tiempo con el conocimiento situado de Haraway (1998), que legitima la experiencia vivida como fuente de conocimiento, lugar desde donde investigar y como posicionamiento político.

A través de este artículo planteamos el relato autobiográfico como un proceso de escritura y reflexividad sobre nuestras experiencias, con el objetivo de que estas devengan fuente de aprendizaje al ponerse en relación con las teorías de la educación y el género. Así pues, a través de esta metodología de trabajo, pretendemos resignificar y renombrar los procesos educativos y de género que han constituido nuestras vidas. Por todo lo anterior, el presente trabajo persigue situar el relato autobiográfico como núcleo de producción epistémica, práctica política y construcción de las subjetividades.

En el contexto académico de enseñanza y aprendizaje del aula universitaria, el relato autobiográfico es el hilo conductor a lo largo de la asignatura Educación y Género de primer curso del grado de Estudios Socioculturales de Género. En el recorrido de dicha asignatura proponemos que el relato autobiográfico se nutra a partir de las teorías y de las ideas de autores que trabajamos, siendo el trabajo final fruto de la relación entre las autobiografías de les estudiantes con las teorías de la educación desde una perspectiva de género.

La investigación autobiográfico-narrativa surge en la década de 1960 como un enfoque que se distancia de los modos positivistas y de las epistemologías racionalistas y universalistas, apostando por los relatos de vida y las narrativas personales (Hernández y Rifà, 2011). En el campo de la investigación educativa, la aproximación autobiográfica emerge en la década de 1970, cuando autores como Sharp y Green (1975), Connelly y Clandinin (1995), Barone y Eisner (1997) y Pinar (2004) comenzaron a promover formas de investigación

autobiográfico-narrativa, así como la investigación basada en las artes, con la finalidad de reconceptualizar el currículum y buscar alternativas al paradigma tradicional, huyendo del empirismo y de la preeminencia cuantitativa.

La crítica posmoderna (Foucault, 1975; Walkerdine, 2000) es un elemento clave para proponer otra forma de acercarnos al conocimiento desde la investigación autobiográfica y narrativa. Así pues, tratamos de huir del racionalismo ilustrado en el que los paradigmas y los fundamentos de las teorías están determinados y nos conducen a unas verdades universales, esencialistas y desapasionadas. Contrariamente, nos acercamos a una forma de concebir el conocimiento que entrelaza las teorías con otros aspectos personales y sociales en el proceso de conocer y aprender. En este sentido, la multiplicidad de condiciones de vida da paso a una pluralidad de narrativas personales marcadas por exclusiones sociales, educativas, de género y raciales que permanecen fuera de las verdades que son consideradas «normales» bajo los supuestos epistemológicos dominantes.

Desde la perspectiva feminista de los estudios autobiográficos en educación, se introducen aspectos metodológicos que son interesantes para pensar en el abordaje del relato autobiográfico en nuestra asignatura. Así pues, tal y como dicen Hernández y Rifa (2011), se destaca la reconceptualización de la subjetividad, es decir, el reconocimiento del yo durante la realización del trabajo, donde la reflexividad y la introspección con una misma son una estrategia para construir aprendizajes, más allá del conocimiento universal que sirve al patriarcado (Orner, 1999).

Por último, es conveniente remarcar la importancia de conectar lo personal con lo social, lo cultural y lo político (Ellis, 2004). Desde esta posición, el reconocimiento del yo y la subjetividad colocan al individuo como agente activo de la realidad, concibiendo esta desde la construcción social. En este sentido, al relatar las experiencias, les participantes las replantean, son reconstruidas a través del lenguaje (Juliao Vargas, 2021). Por lo tanto, la reconstrucción es algo específico del relato autobiográfico y esta muestra a la vez los embrollos de la construcción social y permanente de la realidad.

2. Metodología

Este trabajo asume un paradigma educativo sociocrítico, porque busca comprender los procesos de escritura y creación de las narrativas de les alumn@s universitarios, al mismo tiempo que pretende observar las reflexiones críticas, agénticas y de transformación social y política que se desarrollan a través de los proyectos que se llevan a cabo en el marco de la asignatura. A partir de una metodología cualitativa y de un análisis de los datos narrativo e inductivo, esta investigación se interesa por utilizar el relato autobiográfico como punto de partida para indagar en los procesos reflexivos y sus efectos políticos.

2.1. Muestra

La muestra la configuran diez alumnos que han cursado el primer curso del grado de Estudios Socioculturales de Género. Les estudiantes consintieron participar en ella siendo previamente informados de la finalidad de la investigación. Por un lado, cedieron su proyecto de investigación autobiográfico y, por otro, cuatro de ellas participaron en el grupo focal. Al ser la orientación sexual y la identidad un motivo de investigación autobiográfica por parte de las participantes, es preciso definirla como diversa y cuestionadora del sistema cisheteropatriarcal.

2.2. Método e instrumento

Se llevaron a cabo dos estrategias principales para la indagación y comprensión de los efectos que produce la elaboración, la reflexión y la escritura del relato autobiográfico: el análisis narrativo (Sancho, 2014) y el grupo focal (en adelante GF). Por un lado, a partir de sus trabajos de investigación autobiográfica se llevó a cabo una profunda labor de análisis narrativo. Por el otro, se organizó un grupo focal con el objetivo de poder construir los significados y las interpretaciones de los resultados con las personas participantes en esta investigación. No menos relevante fue el papel de las investigadoras. Al ser también las docentes de la asignatura, asumimos una posición autoetnográfica (Ellingson y Ellis, 2008) que permitió introducir otra mirada sobre el contexto y las reflexiones propias en los resultados.

2.3. Análisis de los resultados

La investigación autobiográfica de les alumnos va más allá de la reconstrucción de hechos a nivel descriptivo, ya que tratan de delinear la subjetividad (Caba-leiro, 2005). El acto de narrar la vida persigue interpretar y otorgar significados en primera persona a las experiencias y a las prácticas que encarnan. Para ello, y en el caso de esta investigación, las pedagogías feministas (hooks, 2000, 2020, 2022), críticas (Freire, 2012) y posestructuralistas (Ellsworth, 1989; Walkerdine, 2000; Orner 1999) dialogan con el análisis de sus relatos, lo que permite establecer una convergencia entre lo físico, lo simbólico y lo social (Fox y Alldred, 2017).

En la primera fase de la investigación se realizó el análisis narrativo, donde identificamos tres dimensiones principales de las que se derivaron el sistema de codificación: los aprendizajes y la construcción del conocimiento, la subjetividad y el conocimiento situado, la ética de los cuidados y la transformación política.

Seguidamente, se llevó a cabo el GF con el objetivo de contrastar, profundizar y establecer resonancias entre los significados y las interpretaciones que surgían del análisis narrativo, con lo que se superó la dicotomía jerárquico-epistemológica entre investigadoras y sujetos de investigación. Como resultado del GF, deducimos las tematizaciones que organizaban el siguiente apartado de resultados.

3. Resultados

3.1. Resignificaciones de la experiencia

En primer lugar, identificamos que las narrativas de les estudiantes están relacionadas con los aprendizajes y la construcción del conocimiento a través del RA. Nos parece un espacio interesante para continuar reflexionando sobre el aprender y ver qué caminos adoptan los aprendizajes feministas. Por ello, en el GF nos preguntamos qué era lo que les estudiantes consideraban un aprendizaje feminista una vez ya habían escrito sus relatos. Identificamos algunas cuestiones que se repetían y que nos permiten desarrollar este eje temático.

Teniendo en cuenta el valor de las experiencias personales para los aprendizajes a partir del RA, en primer lugar, incidimos en cómo estos se construyen en colectivo. Nos desplazamos de entender el aprender como algo que se adquiere a concebirlo como algo que se construye en colectividad. En este sentido, Fernanda comenta cómo el compartir con otras personas una experiencia que había silenciado hasta aquel momento lo valora como un aprendizaje:

Como aprendizaje lo que destaco de este trabajo es este hecho de construir genealogía con las mujeres de mi familia. Primero, para darme cuenta de que los discursos que me atraviesan tienen una raíz, no casuales [...] y dos, para darnos cuenta del conocimiento colectivo, de la potencia que tienen estas vivencias colectivas y que de golpe cuando yo comparto esto con las mujeres más mayores de mi familia me doy cuenta de que esta vivencia es compartida y que el tema de la menstruación se vive muchas veces desde la soledad y no nos damos cuenta de que hay una serie de patrones que se repiten. (GF Fernanda, 2022)

Así pues, vemos cómo nuestras particularidades se relacionan con otras cuando los relatos entran en contacto con otras experiencias situadas. Es este paso hacia la colectividad lo que permite pasar de un malestar silenciado a darnos cuenta de que es un relato compartido con muchas mujeres.

El segundo elemento que destacamos en este apartado tiene que ver con desnaturalizar los discursos hegemónicos, los cuales son colectivos. En esta senda hacia la colectividad les estudiantes se dan cuenta de que existen unos discursos sociales que les atraviesan y que habían normalizado. Por lo tanto, lo que destacamos como aprendizajes es entender cómo estos discursos se infiltran en nuestras experiencias e influyen en nuestras maneras de pensar. En este sentido, Paula se centra en el modo en que los discursos sobre cómo tiene que ser un cuerpo femenino hablan más que ella misma, lo que provoca que los cuerpos de las chicas tengan un peso diferente que el de los chicos y conlleva que nos autovigilemos mucho más. En este sentido, comenta lo siguiente:

Yo creo que es importante ver qué discursos me han marcado, qué palabras, qué momentos... de forma que tu malestar no lo llevas tú, no lo llevas callado [...] y te preguntas... ¿es culpa mía? Y no es así, sino que cuando comienzas a compartirlo ves que es un relato de muchas y te das cuenta de que estos

discursos le están influyendo también a mucha gente y te encuentras menos sola. (GF Paula, 2022)

Considerando que este trabajo tiene cabida en el marco de la asignatura Educación y Género, observamos que comprender estos discursos conlleva cuestionar la hegemonía patriarcal en el territorio educativo, la cual reproduce situaciones de desigualdad alimentadas por estereotipos de género. En este caso concreto, Paula trata los diferentes códigos de vestimenta en chicos y chicas en una escuela. En otros casos, identificamos que los discursos sobre la educación y el género que se cuestionan desde las propias autobiografías van, como plantea Sandra, desde el sistema jerárquico relacionado con los modelos de relación afectivo-sexual hasta otras formas de dominación como el clasismo, el racismo o el capacitismo. Todo ello nos lleva a pensar en las escuelas alejadas de prácticas discriminatorias, desiguales y sexistas, así como comprenderlas como lugar de transformación.

En tercer lugar, en este proceso de construir conocimiento como un tejido entre nuestras experiencias y lo que podemos aprender de otros, es importante hablar también de las interpelaciones entre el yo y la teoría. En este sentido, la experiencia y el conocimiento académico carecen de sentido si no somos capaces de relacionarlas. Por lo tanto, construimos conocimiento a partir de la experiencia cuando la contextualizamos con otros conocimientos, tanto propios como de otras personas, pero también teóricos y/o académicos (Montenegro y Corvalán, 2020). A partir de esta perspectiva, desde la asignatura invitábamos a les estudiantes a reflexionar sobre cómo determinados conceptos y teorías atravesaban sus subjetividades. Lo que nos interesa aquí es comprender qué significados y resignificaciones emergen a través de la teoría, pero no como algo unidireccional, sino como un proceso que tiene una doble dirección. En este sentido, la teoría no funciona solo como un reflejo que explica lo que nos ocurre, sino que a través de nuestras historias y experiencias encarnadas la resignificamos y nos reapropiamos de ella. En el caso que detallamos a continuación, identificamos que la resignificación emerge a través de la siguiente escena de un guion teatral:

BUTLER: [...] Así pues, llegamos al libro que te estabas leyendo.

JÚLIA (*coge el libro y lee la portada en voz alta*): *El género en disputa*.

BUTLER: Exacto, donde narraré cómo el sexo/género es performativo, diferenciando entre actuación y performatividad. Mira, igual que cuando tú subes al escenario, actúas un personaje de una obra, las personas, cuando actuamos un rol social, estamos haciendo una actuación de género, donde el «nosotres» y el «rol social» son dos posiciones diferentes. En cambio, las acciones que hacemos en nuestra vida cotidiana son performativas en tanto que nos constituimos en las actuaciones que realizamos. En otras palabras, no actuamos simbólicamente como mujeres porque seamos mujeres, sino que nos convertimos simbólicamente en mujeres cuando actuamos como mujeres. Así pues, ¿cómo distinguirías la performance y la performatividad?

(Júlia, con esfuerzo, se levanta de la silla y se acerca lentamente a Butler mientras piensa y después contesta.)

(RA Júlia, 2021)

El RA de Júlia es un ejemplo de cómo va dialogando con diversas teorías en relación con diferentes episodios de vida que son importantes para la formación de su identidad de género. Se trata de un ejercicio que rompe con la jerarquía epistemológica entre los teóricos y la estudiante, al situarse en un diálogo cotidiano en el que Júlia se pregunta por la necesidad de clasificar los cuerpos en género masculino o femenino y se aleja del binarismo a través de la performance teatral y la conversación dramatizada con Judith Butler.

En el GF con les estudiantes coincidían que la teoría feminista les había ayudado a comprender ciertas dinámicas de opresión, les había proporcionado herramientas para comprender situaciones de malestar y les había permitido sentirse más liberadas. Por lo tanto, pensamos que cuando la teoría emerge de lo concreto y de los esfuerzos personales por intervenir críticamente en nuestra cotidianeidad es cuando la transformación feminista se hace posible.

Otro aspecto de interés del análisis es observar hasta qué punto los aprendizajes del RA desbordan el marco del aula. En este punto, querríamos plantear el relato autobiográfico no como algo que finaliza con su entrega, sino ver qué otros aprendizajes han posibilitado a nivel más general, aplicado en el día a día, como estudiantes o como futuras profesionales en el ámbito del género. Con esto, nos alejamos de aquella concepción del aprendizaje hermética que únicamente tiene lugar en el aula y analizamos cómo los aprendizajes traspasan lo estrictamente académico y pueden devenir populares (hooks, 2014). En esta dirección, Paula apunta lo siguiente:

Lo primero que me viene a la mente cuando pienso en cómo he aplicado las teorías es que no pienso en mi identidad como algo individual. Las teorías en general me ayudan a ver más cosas de la realidad, a preguntarme más cosas, a ser más crítica con lo que me ha pasado [...] a ver que no se trata de un individuo que busca su individualidad y ser única sino como parte de. (GF Paula, 2022)

Con esto planteamos un proceso de aprendizaje que es constante y dinámico a lo largo de toda la vida, que traspasa los muros académicos y se infiltra en nuestras cotidianidades: en nuestros hogares, con la familia, con las amigas, en el trabajo, en los espacios de ocio, etc.

3.2. Del yo a las resonancias: Rompiendo la jerarquía epistemológica

El relato autobiográfico propicia un ejercicio narrativo de idas y venidas que conducen a la persona a poner en relación el yo individual con el yo sistémico (Juliao Vargas, 2021). Le alumne presenta una subjetividad estratégica que le es propia y de la que pretende elaborar un conocimiento que le permita saberse, saliendo de una identidad encorsetada y encontrándole un nuevo sentido.

En este sentido, los trabajos de les participantes muestran la importancia de situar su propia historia narrativa en un espacio-tiempo determinado, para así poner un punto de origen en su historia, como también otorgar unos significados que ya no son dados desde fuera, sino que son concretos y pensados por la propia narradora. Es lo que denominamos *la contextualización del yo*, entendida como situacionalidades que permiten ofrecer una mejor comprensión del desarrollo ulterior del relato. Este aspecto, común en los trabajos analizados, tiene una clara intención política. Y es que el RA pretende amplificar intencionadamente una experiencia en forma de relato narrativo, audiovisual, performativo subalterno que, normalmente, no forma parte del imaginario social común (Irigaray, 1985), construyendo así relatos autobiográficos contrahegemónicos a los que no estamos acostumbrados o que han sido silenciados de alguna forma.

Asimismo, las participantes del GF reflexionaron acerca de la importancia que se establece entre la subjetividad y la necesidad de ofrecer un conocimiento situado de su pasado. Fernanda destacó en el GF que la conversación con su abuela y su madre le ayudó a situar el conflicto y la forma de vivir la menstruación de su madre. Su trabajo es sobre todo su relación con otras. Del mismo modo, les diferentes participantes hacen este ejercicio de situacionalidad describiendo sus relaciones o marcos familiares determinados; otras, estableciendo un diálogo dramatizado con elles mismas, presentando mitos literarios y relacionándolos con su persona; otras, mencionando las ideas de un referente literario, académico o activista, o bien estableciendo una conversación con otras personas para poder reconstruir el propio pasado.

Otro elemento compartido que destacamos es la búsqueda de resonancias para salir del yo narrativo y encontrar experiencias paralelas que permitan establecer reciprocidades. De esta forma se ponen en juego dos características comunes en los trabajos analizados: lo dialógico y la construcción de conocimiento. Este ejercicio representa un enriquecimiento para la búsqueda de significaciones fuera de la propia experiencia, que expliquen mejor la de una misma. Este enlace de lo subjetivo con el exterior implica indirectamente que se establezcan conexiones analíticas en el propio trabajo. De esta forma se produce un movimiento circular de «introspección-indagación teórica-dialógica a través de diferentes narrativas» que facilita la producción de conocimiento. Así que, y como define Cabaleiro (2005, p. 52), «la investigación de la memoria y de la visibilidad (de las subjetividades) tienen el efecto inmediato de desordenar y, por lo tanto, de modificar radicalmente el sentido de la historia que ha llegado a nuestros días».

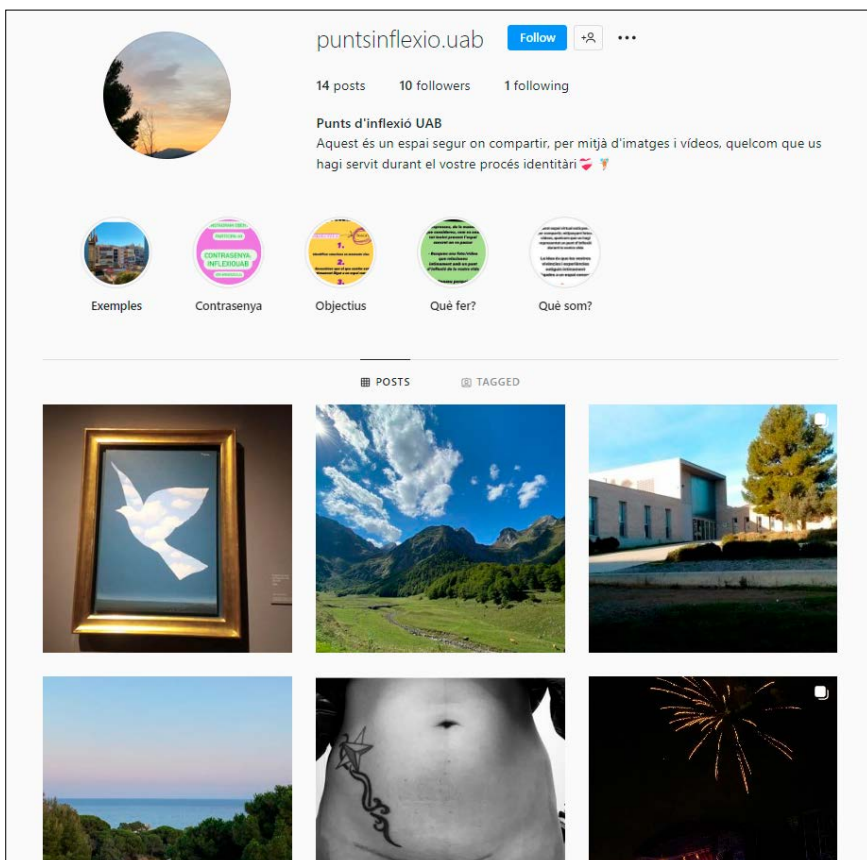
Vista, pues, la centralidad de las resonancias en las investigaciones autobiográficas analizadas, podemos establecer que estas adoptan dos formas, ambas políticas: por un lado, las resonancias como política de alianzas y, por otro lado, las resonancias como política restaurativa.

Las resonancias como política de alianza expresarían la voluntad de las participantes de establecer una política de la relación (Arendt, 2014). Hannah Arendt indica que solo de la relación con le otro surge la acción política. Del

mismo modo, en la *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (2012) establece que solo cuando es posible una relación dialógica de la comunidad se articula una construcción analítica y política compartida que permite analizar las condiciones materiales y sociales de opresión de esta. Las resonancias como política de alianzas en los relatos autobiográficos analizados perseguían, pues, la identificación de personas con quien compartir y hablar sobre una narración compartida, para al final construir redes de poder que se convierten en lazos de empatía, solidaridad y reconocimiento mutuo dentro del grupo clase o bien con otras personas del entorno.

Un ejemplo de ello es el escenario virtual que construye un grupo de estudiantes mediante el proyecto llamado *Punts d'inflexió* en el marco de este trabajo. Esto abre un espacio entre alumnas y profesoras desde el que dialogar

Figura 1. Proyecto *Punts d'inflexió*. Resonancias como política de alianzas



Fuente: imágenes extraídas del perfil del proyecto.

sobre el proceso identitario subjetivo. En este contexto virtual se analizan colectivamente las propias experiencias narradas. Haciendo un *post* de imagen y texto, las compañeras de clase comentaban y ofrecían un «me gusta», aportando ideas y reflexiones sobre ciertos malestares sociales. Se revelaba así la política de la relación.

En definitiva, a través de lo dialógico se trasciende la esfera de intimidad del yo y se reflexiona desde las categorías analíticas y conceptuales que se trabajaban en el aula para transferirlas al propio trabajo. Asimismo, cuando los marcos conceptuales de la asignatura eran limitantes para la comprensión de una narración determinada, entre les alumnos compartían nuevos referentes teóricos y feministas útiles para la reescritura de su experiencia en términos analíticos.

En cuanto a las resonancias como fuerza política restaurativa, fue recurrente descubrir cómo el relato autobiográfico permitió que las narraciones se enriquecieran desde la necesidad de hablar con otra persona de su entorno, testimonio de la experiencia vivida en el pasado (miembros de la familia, amistades, docentes...). Estas conversaciones conllevaron cerrar heridas, conseguir una mejor comprensión por parte de su entorno, fortalecer vínculos personales o incluso construir una genealogía. En el caso de Fernanda realizó una genealogía menstrual para sanar el sufrimiento y el estigma de los primeros años que la sociedad le causó como cuerpo menstruante. Así lo expresó en el GF:

La conversación con mi madre fue muy sanadora, porque me pude dar cuenta de cuál había sido su vivencia cuando ella menstruó por primera vez, y como esta experiencia marcó su relación posterior con la menstruación. (GF Fernanda, 2022)

Así se produce un efecto sanador del yo, que normalmente está relacionado con un sentimiento de injusticia e incompreensión. Desde el punto de vista de les docentes e investigadores entendemos que a partir de trabajos de esta tipología se asume que la condición subjetiva de interdependencia está persistentemente mediando la posibilidad de aprender y de producir conocimientos académicos que surgen del propio grupo clase. Esta condición de interdependencia es la que inevitablemente lleva a les diferentes alumnos a buscar resonancias que curen, en palabras de Rodó-Zárate (2021), su herida interseccional.

3.3. Cuando el método es político: Subvertir los límites entre lo público y lo privado

Destacamos que los procesos de escritura tradicional muchas veces no permiten expresar las particularidades de cada relato, y reivindicar otras formas y otros lenguajes nos ayuda a construir conocimiento de diversas maneras. Por ello, en este apartado nos interesa profundizar sobre los métodos de indagación, ya que este es un aspecto central en la producción académica del RA. Con ello, es tan importante saber identificar el tema del relato como el método de indagación específico que cada estudiante escoge. En relación con esta

última idea, Hernández y Rifa (2011) consideran que en ocasiones el método de indagación no se escoge, sino que te escoge a ti. Esta condición se observa claramente en el trabajo que presentó Pablo:

Quiero basar mi trabajo personal en el modo en que un agente externo a mí como el cine hizo que me fuese construyendo mi identidad de género y mi sexualidad. Todos aquellos personajes de las películas prohibidas o censuradas por las leyes e incluso por la sociedad llevaban una parte de mí y me descubrían poco a poco cómo debía vivir mi vida y luchar contra los que decidieron no respetarla ni respetarme. (RA Pablo, 2020)

También Naira considera que pudo realizar un proceso de indagación acerca de su experiencia personal gracias a su proyecto de poemario ilustrado. Inspirada en la poeta Rapi Kaur realizó un ejercicio posterior en el que su experiencia narrada se lee dentro de un contexto social del poder cisheteropatriarcal y adultocentrista, en el que las formas de abuso afectivo-sexuales de los hombres adultos hacia mujeres jóvenes son normales.

Figura 2. Poemario ilustrado *Trenca el cercle*

Era tan gran,
que jo vaig empetitir
I, a qui li importa la vida d'una formiga?



Fuente: imagen extraída del trabajo de Naira.

Siguiendo a Brockmeier (2000), la indagación en el relato de vida ha de ponerse en relación con las fuerzas sociales y culturales que se dan en un contexto determinado, pero, a nuestro juicio, y a la luz de los relatos de les participantes, el método de indagación también persigue la acción (subversiva, irreverente o el cambio del *statu quo*). Este camino hacia la politización comporta un proceso de concientización (Freire, 2012) en el que algo va cambiando, se transforma, nos hace irrumpir de manera diferente en el presente. Algunas experiencias de concientización que destacamos culminan con la transformación de las vivencias tenidas en actos reivindicativos. En el caso de Fernanda, ella realiza unos carteles con sangre menstrual y cuelga las fotografías en Instagram con tal de romper con lo que se supone que tiene que estar en el espacio privado e íntimo.

Hablé sobre menarquia como acto reivindicativo y encontré muchas vivencias traumáticas. ¡Vamos a romper ciertos discursos! Hablarlo con otras es político, porque implica sacarlo del ámbito privado de la intimidad. Hice los carteles con sangre menstrual y los colgué en Instagram, tenía esa necesidad de romper con ese tabú y hacerlo una causa política. (GF Fernanda, 2022)

Vemos que toman protagonismo los procesos de reconstrucción y deconstrucción y se abren nuevas maneras de pensarse, de hacer, de ser y de sentir que tratan de vivir desde otro posicionamiento los roles y los estereotipos de género. Cabe decir que visibilizar estos procesos por Instagram deviene un acto político y de liberación para les estudiantes. En este sentido, contemplamos dicha plataforma como un espacio para contestar y desestabilizar los límites entre lo privado y lo público. Estaríamos de acuerdo entonces con lo que dice Zafra (2011) cuando habla de la potencia política de la intimidad: lo que se calla, se silencia o se oculta. Y entonces, cuando la intimidad se convierte en política y encuentra a otras iguales hay algo que se tambalea. Además, parece ser que el RA no solo nos hace existir en la esfera del aula académica, sino que también se abren otros espacios restaurativos útiles a nivel personal y colectivo para construir, en palabras de Gilligan (2013), una nueva ética de los cuidados para nuestra sociedad.

4. Reflexiones finales

Concluiremos a través de las palabras y reflexiones conjuntas del grupo de discusión con relación a las contribuciones del proceso de indagación autobiográfica. Asimismo, remarcaremos los puntos clave que se han derivado de las tres dimensiones principales de análisis en relación con los resultados que se obtuvieron en sintonía con les estudiantes.

En primer lugar, sobre los aprendizajes y la construcción de conocimiento, el RA permitió reconstruir una genealogía de vivencias que permite tomar consciencia de los discursos sociales y normativos que nos atraviesan de raíz, para así desmontar el malestar social. De esta forma, tiramos de un hilo violeta *queer* que permite ir a la raíz epistemológica de nuestras experiencias y reescribirlas y resignificarlas en un tiempo histórico determinado.

En segundo lugar, en lo referente a la subjetividad y al conocimiento situado, sirvió para dar cuenta de un nuevo conocimiento colectivo y para que las experiencias de malestar investigadas no vuelvan a traducirse en injusticias, estigmas o cualquier forma de discriminación social.

Por último, en cuanto a la ética de los cuidados y la transformación política, resaltamos que este tipo de trabajos se oponen a la lógica productivista con una gran presión en la evaluación final. Nos importa el proceso y la profundidad. Nuestro posicionamiento docente nos lleva a querer navegar en contra del neoliberalismo educativo que se filtra hoy en las aulas universitarias a través del individualismo —que no de la individualización de los aprendizajes y de los ritmos—. Se trata de humanizar y democratizar la forma de construir conocimientos en el aula para volver al principio rousseaniano que dice que el aprendizaje debe perseguir la felicidad del alumnado. Es un aprendizaje que busca emocionar a la vez que presentar contenidos teóricos de pensadores y pensadoras feministas. Y es que el aprendizaje implica a la vez reconectar con uno mismo porque se parte de la cultura y los saberes populares, uniendo la experiencia y los contenidos académicos y otorgándoles un valor académico igual.

Referencias bibliográficas

- AHMED, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. PUEG-UNAM.
- ARENDT, H. (2014). *¿Qué es la política?* Paidós.
- BARONE, T. y EISNER, E. W. (1997). Arts-based educational research. En R. M. JAEGER (Ed.). *Complementary Methods for Research in Education* (2.ª ed.). AER.
- BROCKMEIER, J. (2000). Autobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10(1), 51-73.
- CABALEIRO, J. (2005). *Educació, dones i història*. Icaria.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. LARROSA (Ed.). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- EISNER, E. (1998). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, junio-julio, 15-20.
- ELLINGSON, L. y ELLIS, C. (2008). Autoethnography as Constructional Project. En J. A. HOLSTEIN y J. F. GUBRIUM (Eds.). *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). The Guilford Press.
- ELLIS, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- ELLSWORTH, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering?: Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-325.
<<https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>>
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- FOX, N. J. y ALLDRED, P. (2017). *Sociology and the New Materialism: Theory, Research, Action*. Sage.
<<https://doi.org/10.4135/9781526401915>>
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GARCÉS, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.

- GILLIGAN, C. (2013). *La ética del cuidado*. Vol. 30. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- GORE, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Morata.
- HARAWAY, D. (1998). Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza, de Donna Haraway. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 17(3), 129-130.
- HERNÁNDEZ, F. y RIFÀ, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.
- HOOKS, B. (2000). *Feminist theory: From margin to center*. Pluto Press (2.^a ed.). South End Press.
- (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- (2020) *Teoría feminista: De los márgenes al centro*. Traficantes de Sueños.
- (2022) *Ensenyar pensament crític*. Raig Verd.
- IRIGARAY, L. (1985). *El cuerpo a cuerpo con la madre: El otro género de la naturaleza. Otro modo de sentir*. Lasal.
- JULIAO VARGAS, C. G. (2021). El relato autobiográfico: Narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de Filosofía (Chile)*, 78, 79-95.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-43602021000100079>>
- LUKE, C. (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Morata.
- MONTENEGRO-GONZÁLEZ, C. y CORVALÁN-NAVIA, A. P. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: Reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(3), 8.
<<https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>>
- MURARO, L. (2002). *El concepto de genealogía femenina*. <http://www.alipso.com/monografias/2024_lamorada>.
- ORNER, M. (1999). Interrumpiendo los llamados para una voz del y la estudiante en la educación “liberadora”. En M. BELAUSTEGUIGOITIA y A. MINGO (Eds.). *Géneros profíguos* (pp. 117-133). Paidós.
- PADRÓ, C. (2011). Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones. *Museo y Territorio*, 4, 102-114.
- PINAR, W. F. (2004). *What is curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- RODÓ-ZÁRATE, M. (2021). *Interseccionalitat: Desigualtats, llocs i emocions*. Editorial Bellaterra.
- SANCHO, J. M. (2014). Historias de vida: El relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis Educativa*, 18(2), 24-33.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975). *Educational and social control: A study in progressive primary education*. Routledge / Kegan Paul.
- WALKERDINE, V. (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos liberales*. MCEP.
- ZAFRA, R. (2011). Un cuarto propio conectado: Feminismo y creación desde la esfera público-privada online. *Asparkia*, 22, 115-129.

Diversidad sexo-genérica y relatos de vida: percepciones y testimonios de estudiantes del máster de Secundaria*

Francisco Javier Cantos Aldaz

Aida Sanahuja Ribés

Lidón Moliner Miravet

Universitat Jaume I. España.

fcantos@uji.es

asanahuj@uji.es

mmoliner@uji.es



Recibido: 30/4/2022

Aceptado: 11/10/2022

Publicado: 31/1/2023

Resumen

Este estudio explora el impacto de los relatos de vida de docentes LGTBIQ+ sobre las percepciones del alumnado del máster de profesorado de la Universitat Jaume I de Castellón acerca de dos cuestiones: 1) la diversidad sexo-genérica y 2) las barreras y los procesos de empoderamiento que se encuentra el profesorado disidente de la norma cisheterosexual en los contextos educativos. Para ello, se llevó a cabo un estudio descriptivo con un diseño de encuesta que recogió información cualitativa de un total de 55 estudiantes del máster de Secundaria. Se optó por un análisis mixto realizado a través de la herramienta MAXQDA 2020. Los resultados muestran cómo el estudiantado valora de manera muy positiva los relatos de vida de docentes LGTBIQ+, subrayando el valor de los testimonios, la visibilización del colectivo, las implicaciones en su imaginario finalizada la sesión, el compromiso, la conciencia, el interés y, en algunos casos, un cambio de creencias. También se apuntan algunas barreras (conflictos con la diversidad sexo-genérica y familiar y en los procesos identitarios) y algunos procesos de empoderamiento (aceptación, respeto, respuesta educativa a la diversidad y visibilización). Los relatos de vida de docentes LGTBIQ+ se erigen como una herramienta altamente valiosa en la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: relatos de vida; LGTBIQ+; diversidad sexo-genérica; formación del profesorado

Resum. *Diversitat sexe-genèrica i relats de vida: percepcions i testimonis d'estudiants del màster de Secundària*

Aquest estudi explora l'impacte dels relats de vida de docents LGTBIQ+ sobre les percepcions de l'alumnat del màster de professorat de la Universitat Jaume I de Castelló al voltant de dues qüestions: 1) la diversitat sexe-genèrica i 2) les barreres i els processos

* Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación financiados por el Plan I+D+i de la Universitat Jaume I (Referencia: UJI-B2021-44) y por la Generalitat Valenciana (Referencia: CIAICO/2021/051).

d'apoderament del professorat dissident de la norma cisheterosexual en els contextos educatius. Així, es va fer un estudi descriptiu amb un disseny d'enquesta que va recollir informació qualitativa d'un total de 55 estudiants del màster de Secundària. Es va optar per realitzar una anàlisi mixta a través del MAXQDA 2020. Els resultats mostren com l'estudiantat valora de manera molt positiva els relats de vida de docents LGTBIQ+ subratllant el valor dels testimonis, la visibilització del col·lectiu, les implicacions al seu imaginari finalitzada la sessió, el compromís, la consciència, l'interès i, en alguns casos, un canvi de creences. També s'hi apunten algunes barreres (conflictes amb la diversitat sexe-genèrica i familiar i en els processos identitaris), a més de processos d'apoderament (acceptació, respecte, resposta educativa a la diversitat i visibilització). Els relats de vida de docents LGTBIQ+ s'erigeixen com una eina molt valuosa en la formació inicial del professorat.

Paraules clau: relats de vida; LGTBIQ+; diversitat sexe-genèrica; formació del professorat

Abstract. *Gender diversity and life stories: Perceptions and testimonies of students on Master's Degrees in Secondary Education*

In this paper, we explore the impact of LGTBIQ+ teachers' life stories on the perceptions of students taking the Master's Degree in Secondary Education at Jaume I University, Castellón with regard to two key issues: 1) gender diversity and 2) the barriers and empowerment processes encountered by dissident teachers in education contexts. A descriptive study is conducted using a survey design that collects qualitative information from a total of 55 master's degree students. A mixed analysis using the MAXQDA 2020 instrument is chosen. The results show that students highly appreciate the life stories of LGTBIQ+ teachers, thus highlighting the value of such testimonies, the visibility of the LGTBIQ+ community and the implications that these sessions have for their imaginary, commitment, awareness, interest and, in some cases, change of beliefs. Certain barriers (conflicts between generic family structures and sexual diversity and identity processes) and empowerment processes (acceptance, respect, education's response to diversity and visibilization) are also pointed out. The life stories of LGTBIQ+ teachers are viewed as highly valuable tools in the initial stages of teacher training.

Keywords: life stories; LGTBIQ+; gender diversity; teacher training; teacher education

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

El trabajo de la diversidad sexo-genérica en las aulas de cualquier etapa educativa debe abordar los temas LGTBIQ+, las diferencias entre sexo y género, las identidades de género y sexuales, la diversidad familiar, los estereotipos de género o la sexualidad. Organismos como UNICEF aconsejan la introducción de la educación sexual en las aulas de todos los países, de la misma manera que

lo aconseja la ley española sobre salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. En España se incorpora con la LOMCE, actualmente en vigor, donde se incluye por primera vez la educación sexual en los currículos educativos de escuelas e institutos. En ella se insiste en garantizar el desarrollo integral y la igualdad de oportunidades entre el alumnado, aunque no se detalla si habrá formación o no para el profesorado. La realidad de los espacios educativos españoles y, concretamente, la formación del futuro profesorado, tanto de educación infantil y primaria como de secundaria, apenas plantea estas temáticas en sus currículos (Sánchez, 2021; Sánchez et al., 2022). Uno de los obstáculos a los que se enfrenta el profesorado en activo es la falta de formación en materia de diversidades sexo-genéricas y la ausencia de recursos para afrontar situaciones de LGTBIfobia en sus aulas (Meyer et al., 2015; Sondag et al., 2020; Swanson y Gettinger, 2016). La LGTBIfobia implica el rechazo de todas las personas lesbianas, gais, bisexuales y transexuales, o las que se presume que lo son, así como las que no se ajustan a los roles de género tradicionalmente asignados (Borrillo, 2001). En Europa, la investigación ha demostrado que las personas jóvenes LGTBIQ+ experimentan niveles significativamente más altos de discriminación y violencia verbal, física y sexual que sus homólogos heterosexuales durante sus años escolares (Magić y Maljevac, 2016). Así pues, en algunos casos, los contextos educativos se convierten en espacios crueles y hostiles para las personas que transgreden los valores normativos imperantes (Granero y García, 2020), sea el alumnado o el propio personal docente LGTBIQ+ (Espinoza y Méndez, 2022).

El profesorado no debe ser ajeno a esta situación y debe tomar partido, no solo creando espacios seguros para las personas LGTBIQ+, sino también visibilizando las injusticias y las exclusiones que lleva tras de sí el heteropatriarcado y los discursos cisheteronormativos.

En este sentido, uno de los mecanismos que puede ayudar a sensibilizar y a denunciar procesos de exclusión es escuchar las voces de las personas docentes que se identifican fuera de la norma cisheterosexual a través de relatos de vida (Aguirre et al., 2014; Caro, 2016; Norton y Sliep, 2018). Estos se han ido introduciendo en los contextos educativos desde la década de 1980 a través de dos corrientes principales: 1) la educación de adultos y 2) la formación de educadores (González-Monteagudo, 2009). En este estudio se retoman y se les dota de una función formativa, pero también transformadora. Consideramos que los relatos de vida son una herramienta primordial para introducir las narrativas y los discursos no hegemónicos en la discusión pública, concretamente en la formación del futuro profesorado (Francisco y Moliner, 2017). Además, los relatos de vida promueven el empoderamiento de las personas protagonistas. Este empoderamiento provoca cambios positivos en las situaciones que viven y que experimentan, puesto que les supone un proceso de transformación personal y colectivo a través del fortalecimiento de la confianza, su visión, su protagonismo y sus capacidades (Poch et al., 2015). La relevancia de esta formación es esencial para instaurar sociedades inclusivas, asentadas en la justicia social y la equidad (Cantos et al., 2021). Este trabajo

aporta una herramienta novedosa para poder trabajar cuestiones relativas al colectivo LGTBIQ+ en las aulas de Secundaria, aspectos que de manera conjunta apenas se han trabajado en la literatura correspondiente.

Para terminar con la introducción y con el propósito de realizar una clarificación conceptual, se van a definir algunos conceptos clave. La *cisheteronormatividad* es un sistema de dominación social en el que se impone, por un lado, la identidad cisgénero para designar a aquellas personas cuya identidad de género coincide con la que se le atribuyó al nacer. Y, por otro, la *heterosexualidad*, para designar a aquellas personas cuya atracción sexual, afectiva y emocional es hacia individuos de su mismo sexo. La *diversidad sexo-genérica* se usa para referirse a todas las opciones que tienen las personas, en relación con la identidad y la expresión de género, y la orientación sexual. Por ello, las siglas LGTBIQ+ definen al colectivo de personas que se sitúan fuera de la cisheteronormatividad en cualquiera de sus identidades: lesbianas, gais, trans, bisexuales, intersexuales, *queer* y resto de realidades. La narrativa LGTBIQ+ facilita conocer aquello que sucede en los centros de formación no universitaria, desde el punto de vista del personal docente, como disidentes de las sexualidades normativas, y conocer cómo se relacionan con la institución educativa desde esa posición.

Así pues, en este trabajo nos planteamos explorar el impacto que poseen los relatos de vida de docentes LGTBIQ+ sobre las percepciones del alumnado del máster de Secundaria acerca de dos cuestiones clave: 1) la diversidad sexo-genérica y 2) las barreras y los procesos de empoderamiento que se encuentra el profesorado disidente de la norma cisheterosexual en los contextos educativos.

2. Método

2.1. Contextualización e intervención

Este estudio se contextualiza en la asignatura Procesos y Contextos Educativos del máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria de la Universitat Jaume I de Castellón. El propósito central de esta asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS es capacitar al estudiantado en la elaboración y el desarrollo de programas educativos, conociendo los contextos y las condiciones que los posibilitan.

En cuanto a la intervención, se realizó una sesión en noviembre de 2021. En ella, cuatro docentes LGTBIQ+ (dos lesbianas, homosexual y hombre trans) compartieron sus relatos de vida (R) con el alumnado. Seguidamente, se presentan a las personas relatoras:

- [R1]. Profesor de Inglés y jefe de estudios en un IES de Valencia (España).
- [R2]. Profesor de Música en un IES de la provincia de Alicante (España).
- [R3]. Profesora de Cultura Audiovisual en un IES de la provincia de Pontevedra (España).
- [R4]. Profesora de Biología en un IES de la provincia de Castellón (España).

Con este encuentro se pretendía visibilizar las vivencias del personal docente no cisheteronormativo y concienciar sobre la importancia de generar diferentes relatos en la sociedad vinculados a la diversidad sexo-genérica. Las edades de las personas relatoras oscilaban entre los 31 y los 58 años, con una experiencia docente de 7 a 32 años.

La sesión comenzó con la presentación, por parte de la profesora de la asignatura, de las personas protagonistas y con una breve introducción sobre la situación que experimenta el personal docente no cisheteronormativo en los centros educativos. A continuación, cada una de las personas invitadas centró su historia en su trayectoria profesional como docente. Cabe destacar que todas ellas habían elaborado sus relatos de vida en un proyecto previo. En este sentido, ya tenían un «guion» de aquellas cuestiones que se iban a abordar y habían hecho el ejercicio de introspección necesario para poder narrar sus historias con facilidad. Finalizadas las intervenciones, se abrió un debate con el alumnado para que realizara preguntas, comentarios o incluso relatar su propia vivencia en primera persona.

2.2. Diseño

El estudio que aquí se presenta tiene un carácter descriptivo (Jorrín-Abellán et al., 2021), ya que interesa indagar sobre diversos aspectos, dimensiones y componentes del fenómeno investigado. Se utilizó un diseño de encuesta (García-Vargas et al., 2019) que recogió información cualitativa. Cabe decir que este estudio forma parte de una investigación más amplia donde se han obtenido datos cuantitativos a través de una encuesta. Dada la magnitud de los mismos, se ha optado por mostrar en este artículo las percepciones del estudiantado a través de una serie de preguntas abiertas.

2.3. Muestra

En la muestra participaron un total de 55 estudiantes. Sus edades oscilaban entre los 22 y los 50 años, con una media de edad de 29,76. La franja etaria con mayor número de participantes se dio entre los 22 y los 29 años (un 52,7%), le seguía la de 30 a 39 (un 38,2%), la de 40 a 49 (un 5,5%) y finalmente aquellos que tenían 50 años o más (un 3,6%). En cuanto a la especialidad que cursaban en el máster, mayoritariamente estaban matriculados en Ciencias Experimentales y Tecnología (Física y Química, Tecnología, Informática y Ciencias Naturales), con un 52,7% del total; le seguía el alumnado de Formación Profesional (rama administrativa) y de Geografía e Historia, con un 12,7% cada una de ellas; Música y Artes Plásticas, con un 7,3% cada una de ellas; Educación Física, con un 5,5%, y Lenguas (Inglés, Castellano y Catalán), con un 1,8%.

2.4. Instrumento

Para la recogida de información se creó un instrumento *ad hoc* de corte cualitativo que comprendía una primera parte de datos sociodemográficos y una segunda con cuatro preguntas abiertas. Las preguntas que se formularon fueron las siguientes: *¿Qué mensaje transmite el centro educativo sobre el profesorado LGTBIQ+?* (ítem 1); *¿Qué destacas de la sesión que recibiste sobre diversidad sexo-genérica desde la perspectiva del personal docente?* (ítem 2); *¿Crees que la sesión te ha cambiado alguna creencia? ¿Cuál?* (ítem 3), y *¿Crees que los centros educativos y la sociedad pueden dañar o fortalecer a este colectivo? ¿Por qué? ¿Cómo?* (ítem 4). Con el propósito de que el alumnado tuviera tiempo para reflexionar sobre la sesión y los relatos presentados en ella, días después de la actividad se le envió la encuesta por correo electrónico a través de un formulario Google Forms.

2.5. Análisis

Se optó por un análisis mixto (lógica deductiva e inductiva) de contenido (Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2009) y la herramienta utilizada fue el MAXQDA 2020. Para guardar el anonimato de los participantes se estableció un sistema de códigos numéricos: (Participante_Nº1).

3. Resultados

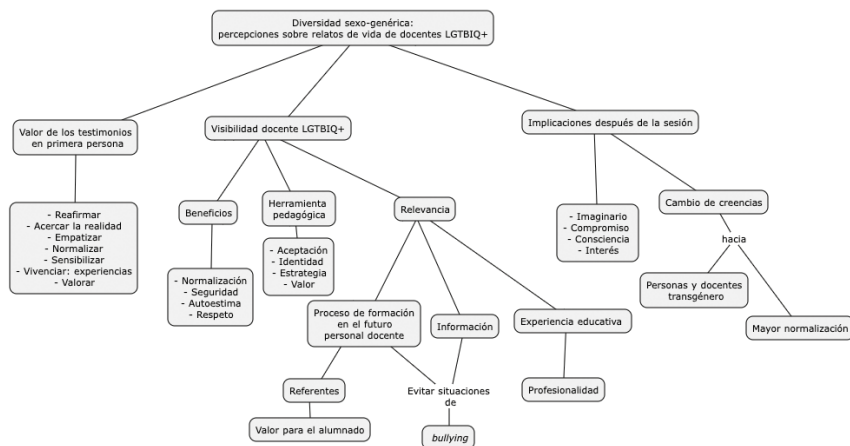
En este apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis de contenido efectuado con el propósito de indagar sobre el impacto que poseen los relatos de vida de docentes LGTBIQ+.

3.1. Percepciones del alumnado del máster de Secundaria acerca de la diversidad sexo-genérica

En la figura 1 se presenta un mapa relacional.

De los relatos de vida de docentes LGTBIQ+, el futuro personal docente de educación secundaria valora el hecho de poder escuchar los testimonios de los individuos protagonistas en primera persona, lo cual les ayudó a reafirmar sus creencias sobre las situaciones a las que se enfrenta este profesorado en los espacios educativos por su orientación sexual e identidad de género: «Considero que ya llevaba de casa mucho camino hecho en esta cuestión, y escuchar los cuatro relatos de vida hizo que me reafirmara en mis creencias» (Participante_Nº34).

Además, para otras personas participantes, los testimonios aportados en la sesión les acercó a una realidad desconocida: «Nos acercó a realidades que, al menos en mi caso, no tenemos al alcance» (Participante_Nº2). Los relatos de vida también ayudaron al estudiantado a empatizar con las situaciones relatadas: «La importancia de conocer relatos de estas personas para poder empatizar y saber cómo actuar de la mejor forma cuando te pasa a ti mismo» (Participante_Nº27).

Figura 1. Mapa relacional entre categorías

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, se fomentó la normalización hacia la diversidad sexo-genérica: «La importancia de hablar para normalizarlo, conocerlo, respetarlo y poder ayudar y dar respuesta al alumnado que lo necesita» (Participante_Nº12). Además, los relatos se percibieron como una buena estrategia para sensibilizar: «Son perfectos para sensibilizar a personas que no forman parte del colectivo o que nunca han tenido contacto con alguna de ellas» (Participante_Nº10).

Asimismo, sacan a la luz vivencias y experiencias personales y profesionales: «Nos abrieron, a todos nosotros, aspectos de su vida, tanto las partes malas como las buenas, y de su trayectoria profesional» (Participante_Nº34). Estas experiencias «evidencian toda la tarea pedagógica que queda por hacer, para que las cuestiones de género no sean elementos de división ni de injusticia en nuestra sociedad» (Participante_Nº26).

Por lo general, las personas participantes otorgan un gran valor positivo a la sesión: «El incalculable valor de conocer de primera mano los testimonios de las personas que participaron» (Participante_Nº7). Y subrayan la importancia de dar voz al colectivo en un contexto académico.

El futuro personal docente percibe los relatos de vida de profesorado no cisheteronormativo como una buena herramienta para visibilizar a los docentes LGTBIQ+ y apuntan algunos beneficios como la normalización: «Considero importante tratar el tema desde edades tempranas e incluso visibilizar ejemplos, para que se trate con normalidad» (Participante_Nº3). El hecho de dar seguridad al estudiantado del colectivo «nos da tranquilidad y seguridad, y nos permite hablar de nuestra vida sin barreras» (Participante_Nº22). Al mismo tiempo que aumenta su autoestima: «El hecho de mostrarnos tal y como somos, independientemente de las orientaciones sexuales que podamos tener, nos ayuda a que- rernos a nosotras mismas y nos acerca a los demás» (Participante_Nº22).

Otro beneficio que destacan hace referencia al respeto hacia todas las personas: «La visibilización de las diferencias es importante para enseñar a respetarlas» (Participante_Nº3). Además, los relatos de vida son percibidos como una buena herramienta pedagógica que propicia la aceptación: «La aceptación que muchas veces hay por parte del alumnado» (Participante_Nº4).

También ayuda a reafirmar la identidad: «La importancia de hacer saber tu identidad de género o sexual, puesto que para mí no era una prioridad antes de la sesión. Ahora creo que ayuda, y mucho, al colectivo LGTBQ+» (Participante_Nº35).

Para el alumnado que no les ha cambiado sus creencias, sí que les ha ayudado a dotarse de estrategias para saber afrontar la situación en caso de que se les plantee en su futuro laboral: «A partir de las diferentes vivencias he pensado en posibles formas para afrontar la situación del colectivo LGTBQ+» (Participante_Nº13). El futuro personal docente percibe los relatos de vida como una herramienta de gran valor y utilidad: «Nunca me había parado a pensar en el incalculable valor que puede tener la visibilización del docente LGTBQ+, de modo que se convierta en referente y en pilar fundamental para el alumnado» (Participante_Nº7).

De hecho, la mayoría destaca la relevancia de estas vivencias en su formación como docentes y la importancia de su labor en los centros educativos para poder acompañar o ayudar a estudiantes del colectivo: «Ser visibles en sus centros para crear referentes y ayudar al alumnado LGTBQ+ para que se reduzcan los casos de *bullying* que todos los de este colectivo hemos sufrido» (Participante_Nº11).

Como miembro de la comunidad LGTBQ+ me ha recordado que no siempre es fácil ser visible. Aunque no lo sea, es primordial para las personas jóvenes tener una mano de la que aguantarse si tienen dudas sobre su identidad y/u orientación sexual. (Participante_Nº17)

Las personas participantes también valoraron de manera positiva la sesión por la información recibida. Por ejemplo, una de ellas destacó: «Es muy importante recibir la información de primera mano y saber por lo que han pasado o están pasando» (Participante_Nº35). Otras coinciden en considerar que, a parte de su orientación sexual, todos son grandes profesionales en el ámbito educativo: «Que todas las personas son excelentes profesionales independientemente de su orientación sexual» (Participante_Nº38).

Después de la sesión en la que se presentaron los relatos de vida de docentes LGTBQ+, las personas informantes hacen referencia a algunos elementos que prevalecieron en su imaginario. Destacan la aceptación por parte del estudiantado de secundaria cuando se visibilizaron ante ellos: «Hubo muy buena recepción por parte de los alumnos al comentar los profesores su orientación o situación» (Participante_Nº1). También subrayan la naturalidad y la sinceridad del personal docente LGTBQ+ que narraron sus experiencias vitales: «La sinceridad de los docentes que han explicado su vida, tanto durante toda

su trayectoria educativa como en el momento de ponerse ante nosotros y explicarnos su historia» (Participante_Nº34).

Como cualidades de las personas relatoras se menciona el compromiso y la propia superación. También destacan la valentía y la fortaleza, y sobre todo valoran las aportaciones del ponente transgénero: «Fue muy valiente al hacerlo, y tuvo una gran recompensa al verse reconocido y respetado» (Participante_Nº18).

Algunas de las personas oyentes también manifestaron tener un mayor compromiso hacia las personas del colectivo: «Estoy predispuesto a ayudar e involucrarme» (Participante_Nº36). También les ha ayudado a tomar conciencia de la realidad explicada por las personas protagonistas de las historias de vida. Y, en algunos casos, ha aumentado su interés: «Gracias a la visión de los docentes LGTBIQ+ tengo más interés en trabajar esta problemática» (Participante_Nº10).

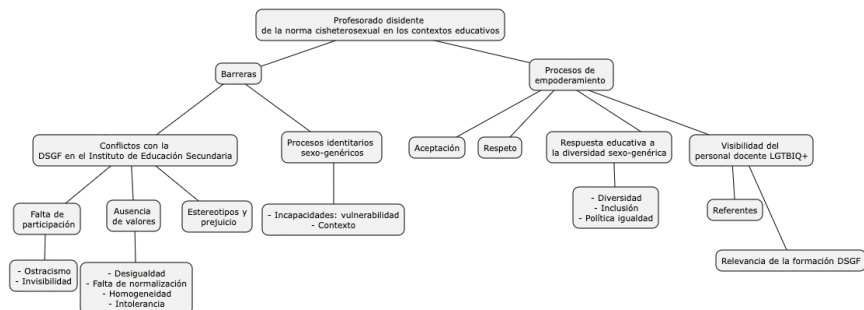
El estudiantado manifiesta haber percibido un cambio de creencias hacia el colectivo: «Me ha hecho aprender más sobre el tema del transgénero a través de V., porque creo que es un tema “no tan común” y no se habla tanto como en el caso de la homosexualidad» (Participante_Nº1). Reclaman una mayor normalización: «Pensaba que en los centros educativos estas cuestiones estaban más superadas, pero he visto que nos queda mucho por hacer» (Participante_Nº26).

3.2. Percepciones del alumnado del máster de Secundaria sobre las barreras y los procesos de empoderamiento que se encuentra el profesorado disidente de la norma cisheterosexual en los contextos educativos

En la figura 2 se presenta un mapa relacional.

Por un lado, como obstáculos para las personas disidentes de la norma cisheterosexual en los espacios educativos, se identifican como conflictos: la falta de participación, la ausencia de valores y los daños ocasionados por estereotipos y prejuicios.

Figura 2. Mapa relacional entre categorías



Fuente: elaboración propia.

Se percibe cómo, en ocasiones, se detectan en los centros educativos situaciones de rechazo y ostracismo hacia el profesorado LGTBIQ+: «Se debería transmitir inclusión de todos independientemente de su orientación sexual» (Participante_Nº15). «Muchas veces se ignora a aquellas personas no heteronormativas» (Participante_Nº32).

Las personas informantes identifican situaciones de invisibilidad de este colectivo en los contextos educativos: «Estudié en un colegio concertado en el que no se dio esta situación o al menos no se visibilizó» (Participante_Nº7).

En mi experiencia como alumna en un instituto público, en ningún momento se transmitió ningún mensaje al alumnado. No sé si por desinterés, desinformación o porque no había docentes LGTBIQ+ (cosa que no justifica su silencio). A estas alturas sí que conozco varios centros que han elaborado una política inclusiva. (Participante_Nº34)

En general, la educación sexual sigue siendo un tabú en la gran mayoría de los centros educativos, y dentro de esta cuando se tratan temas relacionados con la diversidad sexo-genérica y específicamente cuestiones relativas al colectivo LGTBIQ+.

Del análisis efectuado emerge la ausencia de valores hacia el reconocimiento y la valoración de la diversidad, lo que provoca desigualdad, falta de normalización, homogeneidad e intolerancia. Las personas participantes reclaman una mayor igualdad para todas las personas.

Se detecta una falta de normalización: «Me sorprendió mucho saber que la realidad es mucho menos amable de lo que pensaba» (Participante_Nº26). Asimismo, aluden a la homogeneidad, no solo relativa a la orientación sexual, sino también en otros ámbitos: «Poca diversidad social, económica, política, etc.» (Participante_Nº35). La tolerancia es otro valor que echan en falta ante estos casos.

Las personas participantes aluden también a los conflictos que generan los estereotipos y los prejuicios: «Muchos estereotipos que no son ciertos y que hace falta cambiar por el bien de todos» (Participante_Nº31). Por otra parte, señalan como obstáculo la influencia del profesorado no sensibilizado en cuestiones relativas a la diversidad sexo-genérica para terminar con actitudes LGTBifóbicas: «Si lo niegan, no enseñan y normalizan los comportamientos, los comentarios y los pensamientos LGTBifóbicos. Se trasladan unas creencias al alumnado que impiden que la sociedad avance. Y los adolescentes de ahora son los adultos del mañana» (Participante_Nº12).

Otra categoría relativa a los obstáculos o a las barreras hace referencia a los procesos identitarios sexo-genéricos, sobre todo por la incapacidad para hacer frente a la discriminación de este colectivo por parte del personal docente, lo que provoca vulnerabilidad en las personas LGTBIQ+: «Todos los colectivos en riesgo de exclusión, como es el caso, son todavía más vulnerables» (Participante_Nº2), aunque los procesos identitarios sexo-genéricos se desarrollan de diferentes formas, pues depende mucho de las realidades contextuales de los espacios educativos y su relación con la seguridad que estos ofrecen: «Creo que

hay espacios más seguros que otros, y tenemos que saber identificarlos, pero a la vez tenemos que ir transformando los que no lo son para así crear una sociedad más justa y segura para todas las personas» (Participante_Nº34).

Por otro lado, como acciones que fortalecen o empoderan al profesorado LGTBIQ+ en el contexto educativo, se identifican: la aceptación, el respeto, la respuesta educativa a la diversidad sexo-genérica y la visibilidad.

Muchos destacan las actitudes de aceptación: «Hay que aceptarse como uno es, y afrontar la vida sabiendo que esta te va a poner dificultades, seas del género que seas» (Participante_Nº20). También se mencionan los comportamientos de apoyo en el contexto educativo, tanto a nivel personal como a nivel institucional: «En general, se muestra apoyo al colectivo LGTBIQ+. En muchos centros se pueden ver carteles colgados que apoyan al colectivo» (Participante_Nº8).

Señalan también cualidades como la necesidad de tratar la diversidad sexo-genérica con naturalidad: «Se puede fortalecer desde edades tempranas con el respeto y la naturalidad» (Participante_Nº3), y la normalización: «Ojalá sea de manera positiva normalizando todas las situaciones, que no se vea nada como algo “raro” o fuera de lo normal» (Participante_Nº1). Como valores, el futuro personal docente agrega la igualdad y el respeto hacia todas las personas: «Hay que respetar a todo el mundo por su diversidad sexual» (Participante_Nº27). Es importante destacar que, si bien transmiten mensajes de tolerancia, no siempre se lleva a la práctica de manera satisfactoria.

Otro elemento que fortalece o empodera al colectivo hace referencia a la respuesta educativa a la diversidad sexo-genérica. Las personas participantes coinciden en que los centros educativos deben transmitir un mensaje de diversidad e inclusión: «La escuela es un lugar idóneo para fortalecer a este colectivo, educando a las generaciones futuras en la tolerancia y el respeto a la diversidad sexual y de género, por lo que creo que debe estar a la cabeza en este sentido» (Participante_Nº18).

Aunque, en la actualidad, existen políticas de igualdad, no ejercen todo el efecto esperado a nivel práctico: «Actualmente los institutos tienen una política de igualdad, pero en la práctica queda mucho por hacer» (Participante_Nº14).

Finalmente, se menciona la visibilidad del personal docente LGTBIQ+: «La visibilización y normalización de su orientación sexual, es decir, ver como algo positivo el abrirse a los demás y normalizar la situación para llevar una vida laboral más relajada y ser un referente para los alumnos y poder ayudarles» (Participante_Nº1).

Los docentes LGTBIQ+ pueden convertirse en referentes o modelos: «La importancia de hacer visible la identidad de cada uno para ser referentes» (Participante_Nº24). El futuro personal docente también menciona la relevancia de la formación sobre DSGF (diversidad sexo-genérica y familiar): «Cuanto más temprano sea el momento de transmitir la información y la formación a los menores, mucho mejor» (Participante_Nº7).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este trabajo muestran cómo el estudiantado valora de manera muy positiva los relatos de vida de docentes LGTBIQ+, subrayando el valor de los testimonios, la visibilización del colectivo y las implicaciones, después de la sesión, en su imaginario. Los relatos de vida no solo son una herramienta que puede empoderar a las personas relatoras, sino que también constituyen una resistencia frente a una sociedad y a unas instituciones educativas cisheteronormativas. De este modo, se aumentan y se amplifican las voces silenciadas y las posiciones democráticas que contrastan los relatos hegemónicos dominantes en la academia (Hernández Hernández y Aberasturi, 2014).

Al mismo tiempo, los relatos de vida también han ejercido un impacto en las personas oyentes, como un mayor compromiso, conciencia e interés, y, en algunos casos, hasta un cambio de creencias respecto a la diversidad afectivo-sexual. Conocer de primera mano a personas fuera de la norma cisheterosexual se torna como una buena fórmula para combatir los estereotipos y los prejuicios hacia el colectivo. Lo que parece evidente es la necesaria formación del futuro personal docente en temas sobre DSGF, ya que, como señalan diferentes estudios, sin esta formación, los docentes se sienten inseguros e incómodos al abordar estos temas (Meyer et al., 2015; Sánchez et al., 2022; Sánchez, 2021; Sondag et al., 2020; Swanson y Gettinger, 2016). Es más, todavía hoy encontramos actitudes homófobas entre el profesorado en activo en las aulas, precisamente por esa falta de conocimiento sobre temas de diversidad sexo-genérica (Aguirre et al., 2021). En este trabajo se ha observado cómo esta formación, y concretamente los relatos de vida, han podido ayudar a reducir los prejuicios y a fomentar actitudes de apoyo y comprensión. Evidentemente, debemos tomar dichas conclusiones con cautela, dadas las limitaciones que comentaremos posteriormente.

Las personas participantes consideran relevante conocer relatos de vida de docentes LGTBIQ+ que les acerquen a la realidad que viven en los centros educativos y les ayuden a ser más sensibles y a empatizar frente a las situaciones de discriminación relatadas, con el objetivo de desterrar mitos, prejuicios y creencias sostenidas por una sociedad cisheteronormativa. Para Jackson (2007), cuando un docente se encuentra en posición de referente, se convierte en agente de cambio, y la construcción de la identidad profesional se considera completada.

También se apunta que el hecho de que el profesorado LGTBIQ+ narre vivencias personales y profesionales en el ámbito educativo ayuda a construir relatos producidos por las propias personas protagonistas, aspecto que resulta de gran valor, ya que hay pocas narrativas donde poder nutrirse (Ferfolja y Hopkins, 2013). Además, desde el punto de vista de las personas relatoras, estas tuvieron que recordar, repensar y contar quiénes son y acerca de qué informa la experiencia que relatan.

Asimismo, los resultados de este estudio también apuntan algunos obstáculos que encuentran los docentes LGTBIQ+ en el contexto educativo. Estos

se centran en conflictos con la DSGF y en los procesos identitarios. No obstante, también se destacan procesos de empoderamiento del colectivo (Llena et al., 2017) en los contextos docentes a través de la aceptación, el respeto, la respuesta educativa a la diversidad y la visibilización.

Los relatos de vida de las personas relatoras según las personas participantes de esta investigación revelan entre otros la vulnerabilidad en la que se encuentra el profesorado LGTBIQ+ en los espacios escolares, a causa del silencio, por lo general institucional, a la que son sometidas las personas que se identifican como no cisheterosexuales. También ponen de manifiesto la fortaleza de aquel profesorado que se presenta ante la comunidad educativa, frente a un espacio cisheterosexista y homófobo. A pesar de las dificultades, resulta esperanzador que se escuchen sus relatos, dando voz a quienes han estado y siguen estando silenciados en los entornos académicos. En la literatura publicada a lo largo de esta última década (Edwards et al., 2014; Gray, 2013; Hardie y Bowers, 2012; Rudoe, 2014) se sigue señalando, por un lado, el heterosexismo y, por otro, la homofobia institucional como herramientas que sirven para dejar en los espacios marginales, educativos y sociales a los comportamientos no heterosexuales (Ferfolja y Hopkins, 2013).

Como limitaciones del estudio planteamos como debilidad el tamaño de la muestra, puesto que puede considerarse reducida, y el tipo de diseño utilizado para conocer las percepciones. En este sentido, consideramos esencial, para futuras investigaciones, el realizar un diseño pretest-postest para conocer si existen cambios en dichas percepciones una vez finalizada la experiencia, además de poder llevar a cabo entrevistas en profundidad y organizar grupos de discusión para profundizar en aquellos aspectos que se han conocido y que son de gran interés.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, A.; DOMÉNECH, A. e HIGUERAS, F. (2014). Tomar conciencia de la realidad: Una mirada transformadora y formativa de los relatos de vida como recurso didáctico. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 185-198.
- AGUIRRE GARCIA-CARPINTERO, A.; MOLINER MIRAVET, L. y FRANCISCO AMAT, A. (2021). «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>>
- BORRILLO, D. (2001). *Homofobia*. Bellaterra.
- CANTOS, F. J.; MOLINER, L. y MATEU, R. (2021). Relatos de vida de docentes LGTBIQ+: Una propuesta educativa para la formación del futuro profesorado. En J. A. MARIN, J. C. de la CRUZ, S. POZO y G. GÓMEZ (eds.). *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 908-920). Dykinson.
<<https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3w6t.75>>
- CARO, M. C. (2016). El uso de historias de vida para la formación del carácter de los maestros. En I. CARRILLO (coord.). *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 213-216). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

- EDWARDS, L. L.; BROWN, D. H. K. y SMITH, L. (2014). «We are getting there slowly»: Lesbian teacher experiences in the post-Section 28 environment. *Sport, Education and Society*.
<<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.935317>>
- ESPINOZA, K. S. y MÉNDEZ, J. J. (2022). *El silencio detrás de un pizarrón: La situación de los docentes que pertenecen a la comunidad LGBTQ+* [Tesis de grado]. Universidad del Azuay. <dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/11645/1/17174.pdf>.
- FERFOLJA, T. y HOPKINS, L. (2013). The complexities of workplace experience for lesbian and gay teachers. *Critical Studies in Education*, 54(3), 311-324.
<<https://doi.org/10.1080/17508487.2013.794743>>
- FRANCISCO, A. y MOLINER, L. (2017). Me aconsejaron o casi me obligaron a ser «normal»: Análisis de las barreras de exclusión a partir de historias de vida de mujeres lesbianas y bisexuales. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 41-59.
<<https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.02>>
- GARCÍA-VARGAS, S. M.; MARTÍNEZ, I. y BALLESTEROS, B. (2019). Preguntas y respuestas: Cuestionarios. En B. BALLESTEROS (coord.). *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 339-362). UNED Editorial.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.
<<https://doi.org/10.24908/coe-ese-rse.v8i0.578>>
- GRANERO, A. y GARCÍA, T. (2020). Las intersexualidades en la educación afectivo-sexual: Análisis sobre su presencia y tratamiento. *Educar*, 56(2), 439-456.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1092>>
- GRAY, E. M. (2013). Coming out as a lesbian, gay or bisexual teacher: Negotiating private and professional worlds. *Sex Education*, 13(6), 702-714.
<<https://doi.org/10.1080/14681811.2013.807789>>
- HARDIE, A. y BOWERS, W. (2012). The Gay Word in a Junior Classroom: The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(2), 61-64.
<<https://doi.org/10.1080/00098655.2011.614290>>
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. y ABERASTURI, E. J. de (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133-144.
- JACKSON, J. M. (2007). *Unmasking identities: An exploration of the lives of gay and lesbian teachers*. Lexington Books.
- JORRÍN-ABELLÁN, I. M.; FONTANA-ABAD, M. y RUBIA-AVI, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.
- LLENA, A.; AGUD, I.; PÁEZ, S. y VILA, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.06>
- MAGIC, J. y MALJEVAC, S. (2016). Research for Action: Challenging Homophobia in Slovene Secondary Education. *Journal of LGBT Youth*, 13(1-2), 28-45.
- MEYER, E. J.; TAYLOR, C. y PETER, T. (2015). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: Comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15(3), 221-234.
<<https://doi.org/10.1080/14681811.2014.979341>>
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.

- NORTON, L. y SLIEP, Y. (2018). A critical reflexive model: Working with life stories in health promotion education. *South African Journal of Higher Education*, 32(3), 45-63.
<<https://doi.org/10.20853/32-3-2523>>
- POCH, L.; FRANCISCO, A.; AGUIRRE-GARCÍA, A.; DOMENECH, A. y MOLINER, L. (2015). *Transformar la LGTBIQ+FOBIA a través de relatos de vida. La experiencia del proyecto: Reapropiándonos de nuestras historias*. V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces silenciadas. Universidad de Almería.
- RUDOE, N. (2014). Out in Britain: The politics of sexuality education and lesbian and gay teachers in schools. En A. HARRIS y E. M. GRAY (eds.). *Queer teachers, identity and performativity* (pp. 60-74). Palgrave-Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9781137441928_5>
- SALDAÑA, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- SÁNCHEZ, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1).
<<https://doi.org/10.6018/reifop.393781>>
- SÁNCHEZ, B.; ESCRIBANO, M. y ÁLVAREZ, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: Hacia una escuela queer. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 7, 19-33.
<<https://doi.org/10.46661/relies.6169>>
- SONDAG, K. A.; JOHNSON, A. G. y PARRISH, M. E. (2020). School sex education: Teachers' and young adults' perceptions of relevance for LGBT students. *Journal of LGBT Youth*.
<<https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1789530>>
- SWANSON, K. y GETTINGER, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to gay-straight alliances, anti-bullying policy, and teacher training. *Journal of LGBT Youth*, 13(4), 326-351.
<<https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185765>>

Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela

Mercedes Sánchez Sáinz

Raúl García Medina

Melani Penna Tosso

Universidad Complutense de Madrid. España.

mercesan@edu.ucm.es

rgmedina@edu.ucm.es

melani.penna@edu.ucm.es



Recibido: 27/4/2022

Aceptado: 24/10/2022

Publicado: 31/1/2023

Resumen

Ante la escasez de investigaciones que relacionen el clima escolar con las tasas de éxito de alumnado trans, planteamos este análisis para indagar en las trayectorias que siguen dichos estudiantes en la educación obligatoria y poder identificar factores que puedan contribuir a paliar las elevadas tasas de abandono observadas en este colectivo. Para realizar el trabajo se adoptó una metodología cualitativa de investigación, optando por un diseño no experimental que combinaba el estudio explicativo de casos con la triangulación de fuentes y datos: por un lado, informaciones obtenidas gracias a las entrevistas biográficas en profundidad realizadas a cuatro universitarios y, por otro, selección y desarrollo de un grupo focal de discusión en un instituto de educación secundaria de Madrid. Los resultados evidencian factores educativos favorables, especialmente profesorado concreto que sirvió de referente y apoyo, así como la necesidad de percibir los espacios escolares como seguros. Se confirma la importancia de que los centros formativos asuman la responsabilidad de construir ámbitos respetuosos con las diversidades, especialmente en el caso del alumnado trans. Se ofrecen recomendaciones orientadas desde una pedagogía feminista para lograr que las instituciones docentes sean lugares inclusivos, seguros y empoderantes para las personas trans.

Palabras clave: alumnado trans; atención a la diversidad; diversidades sexo-genéricas; educación inclusiva; factores facilitadores; pedagogías feministas

Resum. *Alumnat trans. Una oportunitat per desenvolupar pedagogies feministes a l'escola*

Davant de l'escassetat d'investigacions que relacionin el clima escolar amb les taxes d'èxit d'alumnat trans, plantejem la present anàlisi per explorar les trajectòries que segueixen aquests estudiants a l'educació obligatòria i poder identificar aquells factors que puguin contribuir a pal·liar les elevades taxes d'abandonament observades en aquest sector. Per realitzar el treball es va adoptar una metodologia qualitativa de recerca, optant per un disseny no experimental que combinava l'estudi explicatiu de casos amb la triangulació

de fonts i dades: d'una banda, informacions obtingudes gràcies a les entrevistes biogràfiques en profunditat realitzades a quatre universitaris i, de l'altra, selecció i desenvolupament d'un grup focal de discussió en un institut d'educació secundària de Madrid. Els resultats evidencien factors educatius favorables, especialment professorat concret que va servir de referent i suport, així com la necessitat de percebre els espais escolars com a segurs. A l'article s'hi confirma la importància que els centres formatius assumeixin la responsabilitat de construir àmbits respectuosos amb les diversitats, especialment en el cas de l'alumnat trans, i s'hi ofereixen recomanacions orientades des d'una pedagogia feminista per aconseguir que les institucions docents siguin llocs inclusius, segurs i empoderadors per a les persones trans.

Paraules clau: alumnat trans; atenció a la diversitat; diversitats sexogenèriques; educació inclusiva; factors facilitadors; pedagogies feministes

Abstract. *Trans students: Opportunities for the development of feminist pedagogies at schools*

In contrast with the numerous studies focusing on the types of violence suffered by trans people, hardly any studies have looked at the factors associated with academic success among this demographic group. This study examines the common factors associated with successful academic achievement among a sample of trans students in secondary and university education. A qualitative research methodology is adopted, opting for a non-experimental design that combines explanatory case study with the triangulation of sources and data: on the one hand, data obtained from in-depth biographical interviews with four trans university students; and on the other, selecting and developing a focus group discussion at a secondary school. The results are used to compile a series of common factors that have proved beneficial to these students, especially specific teachers who served as role models and provided support, as well as the need to perceive school spaces as safe. The importance of schools assuming the responsibility of building spaces that are respectful of diversity, especially in the case of transgender students, is confirmed. The study ends with recommendations from a feminist pedagogy standpoint to help make schools inclusive, safe and empowering places for trans people.

Keywords: trans students; attention to diversity; sex-gender diversities; inclusive education; facilitating factors; feminist pedagogies

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Introducción y revisión de la literatura | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción y revisión de la literatura

Entendemos una escuela feminista como aquella capaz de contribuir al desarrollo personal de todo el alumnado por medio del cuestionamiento de las opresiones de género, desde el reconocimiento de la diversidad que existe frente al cisheteropatriarcado, que impone una visión sesgada e injusta de la realidad, y desde el derecho de todo ser humano a construir libremente su identidad de género y poniendo el cuidado en el centro (Sánchez Sáinz, 2019), especialmente el de aquellos individuos que se encuentran en situaciones de

mayor vulnerabilidad, como es el caso de las personas trans (McGlashan y Fitzpatrick, 2017). Es en el colegio donde se conforman muchas de las experiencias que vienen a configurar quiénes somos y qué lugar ocupamos en la comunidad (Thoilliez, 2019), por ello, parece relevante conocer si existen aspectos comunes en las experiencias de vida escolar de personas trans que hayan influido en su desarrollo personal y académico, y que repercutan de manera directa en el propio reconocimiento, respeto y autoestima (Sennet, 2003), así como en su empoderamiento (Llena-Berñe et al., 2017).

En esta línea, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, establece el derecho del alumnado a desarrollarse afectivamente de una manera plena y a salvo de cualquier tipo de acoso o agresión. Esto se complementa, en algunos casos, con protocolos de actuación para que los centros de enseñanza acojan y protejan al alumnado trans frente a las situaciones de violencia docente, curricular y organizativa que padecen (Penna y Salguero, 2017).

Aun así, las personas trans sufren situaciones de violencia y acoso en los centros de enseñanza (McGlashan y Fitzpatrick, 2017; Carvajal, 2018) relacionadas con el hecho de que rompen con el binarismo sexo-genérico (Missé, 2018). Este acoso transfóbico tiene características particulares y genera en las personas que lo padecen una mayor sensación de inseguridad y miedo (Puche, 2021).

La falta de apoyo familiar, el contagio del estigma, el horizonte de la injuria y la normalización de las agresiones han sido señaladas en diferentes investigaciones como factores específicos del acoso transfóbico (Pichardo et al., 2015; Moreno y Puche, 2013). Así se puede saber que, aunque el acoso y las agresiones transfóbicas se producen desde la Educación Infantil (Sánchez et al., 2016), es en la Secundaria donde son más visibles (Platero, 2014).

Una de las consecuencias más graves de la transfobia hacia menores es el abandono escolar prematuro (Marine, 2017). No existen, dentro del sistema educativo español, investigaciones que nos permitan estimar el número de estudiantes trans que dejan los estudios tempranamente como consecuencia del acoso escolar sufrido. Las investigaciones internacionales constatan que el 64% de las personas que se identifican como trans no finalizan la Educación Primaria antes de los 13 años (Jones et al., 2016) y, como sucede con otras poblaciones vulnerables (García Medina et al., 2014), el abandono escolar prematuro del alumnado trans tiene consecuencias negativas en su inserción laboral y social (Spade, 2015).

Pretendemos ahondar en lo que docentes, currículo y organización escolar pueden hacer para revertir la exclusión de las personas trans y su abandono del sistema educativo, ya que es reseñable la violencia que ejercen determinados docentes sobre este tipo de alumnado, tanto en referencia al trato que les dan como a la falta de respuesta ante las agresiones recibidas por estudiantes (Platero, 2014). También es destacable la falta de visibilidad y abordaje de la transexualidad en los contenidos impartidos a lo largo de las diferentes materias (Torres, 2017). En las escasas ocasiones en las que se nombra la transe-

xualidad dentro del currículo, se hace casi siempre desde la visión patologizante (Missé, 2018). Las dificultades con las que se encuentra el alumnado trans relativas a la organización de los centros son fundamentalmente el cambio de nombre en documentos académicos y en los listados de clase, así como problemas derivados del uso de los baños y de los vestuarios (Jones et al., 2016).

Parece evidente que la escuela ha menospreciado al alumnado que no muestra los valores hegemónicos (Sánchez Sáinz, 2019), y ese menosprecio ha adoptado distintas manifestaciones (Honneth, 2010). Concretamente, en el caso de las personas trans, se les ha retirado la posibilidad de disponer libremente de su cuerpo (por no permitir su expresión de género o a causa de agresiones físicas), lo que puede repercutir en un sentimiento de vergüenza social y de pérdida de autoconfianza; se les han limitado sus derechos, lo que ha generado su exclusión y ha frustrado sus expectativas de ser reconocidas social y académicamente, y se las ha situado en una jerarquía social diferente a la de las personas cis, lo que ha podido influir en su autorrealización y en su autoestima, con consecuencias en su empoderamiento.

No obstante, comienzan a aparecer voces (Platero, 2014; Gavilán, 2016; García et al., 2020) e investigaciones (McBride, 2020) que aluden a factores que pueden propiciar la mejora de las competencias escolares de las personas trans, como: sentido de pertenencia y conexión con otras personas, apoyo del profesorado, compromiso proactivo por parte del profesorado, apoyo institucional, formación del profesorado y del alumnado o percepción de una escuela segura. Son también destacables proyectos como INCLUDE-ED (2006-2011), WE PROJECT (2020-2022), Diversity and Childhood (2021) o Coll-Planas y Rodó-Zárate (2018-2021), que cuestionan las medidas educativas actuales y la estigmatización que supone para los colectivos más vulnerables, específicamente el colectivo LGBTIQ+, y que realizan interesantes propuestas de intervención en esta línea.

La presente investigación analiza prácticas del sistema educativo formal que tengan como finalidad la adecuada atención al alumnado trans en la escuela, así como su empoderamiento, aspectos sustanciales en la construcción de una pedagogía feminista. Ante las cada vez más frecuentes investigaciones que analizan las violencias que padece el alumnado trans en los espacios educativos (McBride, 2020; Moreno y Puche, 2013; Platero, 2014; Marine, 2017), esta investigación optó por analizar los factores educativos positivos que favorecieron el éxito académico de una muestra de alumnado trans en su paso por el sistema formal.

El objetivo fundamental es analizar la influencia del entorno educativo formal en las trayectorias escolares y personales, desentrañando las estrategias docentes que propiciaron logros académicos y empoderamiento de las personas trans. Pretendemos responder a un problema claro de estudio: ¿pueden delimitarse factores asociados a las prácticas de enseñanza que propicien que las personas trans sientan el espacio escolar como seguro y empoderante?

Así, las pedagogías feministas se muestran como un camino educativo a seguir, al entender los espacios educativos como dispositivos de saber y de

poder que reproducen y legitiman ciertas normas sociales (Foucault, 2002). Al ser el feminismo «un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión» (hooks, 2017, p. 63), las pedagogías feministas concebirían los espacios educativos como generadores de esa revolución social desde la formación del profesorado en feminismos, la revisión del lenguaje empleado, la inclusión de colectivos minorizados de manera equitativa en el currículo, la suplantación de contenidos machistas y patriarcales, la revisión del uso de los baños, el patio y los espacios comunes, la inclusión de asignaturas específicas vinculadas con la educación sexual integral y la equidad de género y el fomento de los saberes situados (Moreno y Penna, 2018). Por tanto, para que las personas trans puedan habitar la escuela de manera plena, se hacen precisas las pedagogías feministas para dar una respuesta ajustada a la necesidad de reconocimiento que tienen las personas trans y advertir de las consecuencias devastadoras que tendría el hecho de no hacerlo.

2. Método

Se adopta una *metodología* cualitativa, que permite reunir datos acerca de las experiencias educativas de las personas participantes para intentar comprender los factores que favorecieron su motivación y el buen aprovechamiento de las experiencias educativas. Se ajusta a un modelo de estudio de caso explicativo que profundiza en las narraciones y da cuenta de sus experiencias, para comprender «las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas» (Taylor et al., 2015, p. 101) y construir conocimiento (Bolívar et al., 2001).

Se trata de un *diseño* transversal y no experimental basado en la triangulación de fuentes, realizado a partir del estudio de relatos biográficos de un grupo de personas y del análisis del caso concreto de un IES considerado como referente en la escolarización de alumnado trans, a partir de un grupo de discusión entre diversos informantes. Se seleccionó ese IES intencionalmente, porque ha integrado en su proyecto educativo la atención a las diversidades sexo-genéricas y es un centro de referencia en la escolarización de alumnado trans en la Comunidad de Madrid.

Se optó por un *muestreo* intencional y no aleatorio, aplicando los siguientes criterios: contar con un número suficiente de personas trans, accesibilidad, pertinencia, viabilidad y disposición a participar en el estudio. En las entrevistas biográficas en profundidad se contó con estudiantado trans que cursaba estudios en la universidad para reconstruir el relato experiencial en torno a su etapa como alumnado de secundaria. Para la muestra del grupo de discusión se seleccionó un grupo de informantes integrado por alumnado trans de secundaria, la orientadora del IES, un orientador de otro (reconocido por su atención a las diversidades sexo-genéricas) y dos profesoras de ESO (una de ellas, responsable de la Comisión de Igualdad).

Las entrevistas a estudiantes de la universidad proporcionaron experiencias académicas exitosas que permitieron realizar el contraste con la realidad del centro público de ESO seleccionado, caracterizado por sus buenas prácticas

Tabla 1. Características de la muestra de alumnado trans

Estudios actuales	Género	Procedencia
Grado universitario	Mujer	Universidad
Grado universitario	Mujer	Universidad
Máster universitario	Mujer	Universidad
Doctorado	Hombre	Universidad
ESO	Hombre	IES
Bachillerato	Mujer	IES

Fuente: elaboración propia.

en referencia a la atención a las diversidades sexo-genéricas, y facilitaron la identificación de medidas efectivas favorecedoras de la convivencia y el respeto a la diversidad, congruentes con una pedagogía feminista inclusiva.

En cuanto al *procedimiento*, tras la selección de la muestra, se estableció una guía de preguntas para planificar los tiempos y los temas a tratar en ambas técnicas, de manera que resultara más fácil el análisis y el establecimiento de conclusiones (Moriña, 2017). Se elaboraron dos herramientas anteriores: un documento con orientaciones técnicas (regulación del tiempo, aseguramiento de la comunicación y el clima, grabación y registro...) y un listado de categorías relacionadas con su trayectoria educativa y con la respuesta ofrecida por el centro educativo: período de escolarización del alumnado participante, interés y motivación personal hacia el aprendizaje, interacción con el profesorado y el alumnado, clima de convivencia y consideración de la diversidad en el centro y medidas de atención a la diversidad.

Se realizó una entrevista en profundidad a cada estudiante de la universidad, con una duración aproximada de una hora y media. Se solicitó consentimiento firmado para grabar las entrevistas en vídeo, se transcribieron y se elaboró un informe individual solicitando su validación a cada persona.

La sesión del grupo de discusión se grabó en audio. Con esta técnica se pretendía obtener información sobre percepciones, sentimientos y maneras de pensar a través de «una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo no-directivo» (Krueger, 1991, p. 26). Para obtener datos congruentes con los resultados de la primera fase, el diálogo en el grupo de discusión se canalizó tomando como referencia las mismas categorías antes señaladas para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas.

Finalmente, se sometieron las diferentes transcripciones de las entrevistas y del grupo de discusión a un análisis de datos por medio del programa ATLAS.ti Web (versión 9.0.20), lo que permitió identificar los conceptos relevantes y las temáticas más frecuentes para precisar y ajustar las categorías de análisis que se venían tomando como referencia. Las categorías resultantes fueron las que se muestran a continuación y permitieron realizar la triangulación de datos hasta alcanzar los siguientes resultados.

3. Resultados¹

Se ofrecen los datos más relevantes obtenidos por medio de la triangulación de fuentes en torno a cada una de las categorías de análisis establecidas.

3.1. *Periodo de escolarización*

Pueden concretarse los siguientes indicadores:

Tránsito social. Las estudiantes universitarias entrevistadas realizaron su tránsito durante la ESO y lo consolidaron en la universidad. En relación con el alumnado trans participante en el grupo de discusión, la alumna realizó su tránsito durante la ESO y el alumno estaba en proceso. Coincidieron al afirmar que el tratamiento hormonal ayudaba a ser aceptados socialmente. Señalaron la importancia del tránsito para ser reconocidos como hombre o mujer.

Por medio de ambas técnicas se ponen de manifiesto las *situaciones de acoso* vividas en la escuela y la falta de respuesta institucional. En el grupo universitario se destaca la soledad que sintieron en su etapa escolar: «en los recreos me solía esconder, se metían siempre conmigo» (EE-2). Ambos estudiantes del grupo de discusión se trasladan al centro actual tras sufrir situaciones de acoso en otros, en los que no se ofreció respuesta: «me dijeron directamente que lo mejor era que me buscara otro centro, ya que ellos [...] nunca iban a implantar medidas para ayudar a una persona trans» (GDE-1); «yo me vine de otro instituto por agresiones físicas y verbales» (GDE-2). Con respecto al IES seleccionado, muchas personas trans «vienen a este centro solicitando refugio» (GDE-2).

3.2. *Interés y motivación personal hacia el aprendizaje*

Por medio de ambas técnicas se corrobora la resiliencia y la necesidad percibida de tener que obtener buenas calificaciones.

Las personas entrevistadas expresaron tener buenas expectativas académicas y han sido estudiantes con muy buenas calificaciones: «saqué matrícula en Bachillerato, era una manera de defenderme y de demostrar que las personas trans podemos hacer lo mismo que las personas cis o incluso mejor» (EE-1). Las dos personas participantes en el grupo de discusión también tienen buenas expectativas académicas, no obstante, son conscientes de tener que esforzarse más por el hecho de ser trans (especialmente si eres mujer trans): «estudiaré dos carreras y creo que me tengo que esforzar el doble o, quizás, el cuádruple, por ser mujer» (EE-2).

1. Para garantizar el anonimato, se emplean distintas siglas alfanuméricas que permiten identificar cada entrevista o aportación al grupo de discusión: EE, entrevista-estudiante; GDE, grupo de discusión-estudiante; GDO, grupo de discusión-orientadora, y GDP, grupo de discusión-profesora. El número se corresponde con la persona en cuestión.

3.3. Interacción con profesorado y alumnado

Todas las personas participantes en la investigación observan dificultades en este aspecto, refieren comentarios negativos hacia las diversidades sexo-genéricas por parte de docentes o de alumnado: «me hacían preguntas [...] qué tenía ahí abajo, que si era chico o chica, que si me iba a operar y poner pene» (EE-2). Tan solo en un caso se menciona una relación de cuidado por parte de una docente, que se preocupó e intentó ayudarle; en otro de los casos se cita como referente positivo una profesora universitaria abiertamente lesbiana. Las personas trans participantes en el grupo de discusión resaltan que en sus centros anteriores no era fácil hablar con el profesorado ni con el Departamento de Orientación (DO), lo que no sucedía en el centro seleccionado, en el que el profesorado respetaba su identidad y procuraba que el alumnado también la respetara. En sus interacciones con el alumnado no hay indicios de violencia y saben que, si los hubiera, podrían recurrir al DO.

3.4. Clima de convivencia y consideración de la diversidad

Se constatan, mediante las entrevistas en profundidad, las escasas acciones de los centros en los que se escolarizaron para mejorarlo: «en mi centro había mucho acoso hacia los estudiantes que no encajábamos en la norma [...]. No recuerdo que el profesorado hiciera nada al respecto» (EE-2). Algo parecido sucede con la información extraída del grupo de discusión, ya que en los centros concertados en los que estuvieron escolarizados no se tomaban medidas para mejorar el clima de convivencia y prevenir el acoso LGBT+fóbico. Sin embargo, en este IES han encontrado un espacio seguro, que asume su responsabilidad en relación con la inclusión y que no estigmatiza identidades ni orientaciones: «es una cuestión de voluntad [...] y en este IES se tiene voluntad de instalar un programa que realmente atienda a estas diversidades sexo-genéricas» (GDE-1); «depende del IES, de que tengan la voluntad de cambiar ese tipo de cosas» (GDE-2).

En relación con los contenidos abordados, en dos de las entrevistas se alude a charlas ofrecidas por colectivos LGBT+ en el centro, pero en los otros centros «no se trabajó nada el tema LGBT, ni siquiera nada de sexualidad» (EE-1). Señalaron que los contenidos que daban en las asignaturas no hacían referencia a las personas trans. Algo similar aporta el alumnado del grupo de discusión: «Más allá de medidas más simbólicas, lo que no se nombra no existe [...], entonces ya planteas referentes más allá del instituto, [...] y esto es una cosa de las administraciones» (GDE-1).

3.5. Medidas de atención a las diversidades sexo-genéricas

Por medio de ambas técnicas se corrobora que ofrecer una respuesta adecuada a las personas trans requiere de la voluntad del centro, que cuando hay conciencia de la necesidad y ganas, se hace.

Las personas entrevistadas coinciden al señalar que no era evidente ninguna medida de atención a la diversidad en sus centros, lo que demostraba la indiferencia ante cualquiera de las diversidades y, concretamente, hacia las sexo-genéricas: «si había orientador yo no fui consciente de ello [...] no tengo recuerdos de ninguna medida relacionada con la atención a la diversidad en mi centro» (EE-1). Muestran una percepción muy negativa de las respuestas adoptadas. No obstante, una de las personas recibió un trato específico por parte de la orientadora y del tutor durante el curso que realizó el cambio de nombre para explicárselo a la clase y hacer un seguimiento personal y académico.

El alumnado del grupo de discusión está escolarizado en este IES porque en su anterior centro habían sufrido situaciones de acoso sin que se tomaran medidas: «si hubiera tenido a alguien que en el otro centro hubiera optado por mí [...] solo me dijeron: “bueno a lo mejor si dejaras de ser diferente no te pasaría nada”» (GDE-2). En sus anteriores centros no había ninguna medida para atender a las personas trans ni a las que mostraban orientaciones sexuales no heterosexuales. En este IES:

- Les llaman por su nombre sentido: «algo que parece insignificante pero que marca mucho la diferencia [...] es el hecho de que nos permitan poner nuestro nombre sentido en la lista, en los exámenes, en el carnet de estudiante...» (GDE-2).
- Se hacen jornadas contra la LGBT-fobia: «desde que yo estoy aquí me acuerdo como cada año se pone la bandera, se hacen jornadas, se ponen carteles... No solo con el día contra la LGBT-fobia, también con la violencia de género o el día de la mujer» (GDE-1); «la bandera que cuelga ahora en las escaleras nos pone a cada uno en nuestro sitio, una bandera puesta en todo lo alto es un acto institucional y una toma de posición» (GDP-2).
- Hay docentes no heterosexuales, visibles: «sí, es muy importante. Lo dicen en clase» (GDE-1).
- Todo el alumnado entiende que en el IES no se toleran actitudes tránsfobas y que pueden recurrir tanto a docentes como al DO en caso de que se produzca alguna situación de acoso.

Se plantea la necesidad de baños mixtos: «es algo que tendrían que hacer todos los IES, porque es como el tema del nombre [...] duele verte forzado a meterte en un sitio donde tú veas que no encajas», «entro con un poquito de miedo» (GDE-2), «también dependiendo del momento vital. No es lo mismo entrar en un baño de chica o de chico en un momento del tránsito u otro [...] aunque se fomente un ambiente de convivencia, son inevitables las miradas, los comentarios, y en ese sentido sí son un gran beneficio los baños mixtos» (GDE-1).

En esta línea, son de gran interés las *aportaciones de profesoras y orientadoras* que consideran imprescindibles actuaciones que apoyen al alumnado trans, como:

- Tener listas con el nombre sentido.
- Tratar el 17 de mayo en todas las asignaturas.
- Lograr un ambiente amable y seguro. Cuando aparece una situación de acoso «llega al equipo de mediación y a través de ahí se despliegan las medidas oportunas, y se trabaja para que no vuelva a suceder. Se corta de raíz. [...] Aunque muchas veces los alumnos no se den cuenta, estamos ahí» (GDO-1).
- Comunicación con las familias: «tenemos una escuela de familias y se hace formación LGBT+ [...] abrir la mente de muchas familias» (GDO-1).

Consideran fundamental la formación a su profesorado, que es impulsada por el DO y la Comisión de Igualdad en un seminario a comienzo de curso: «tenemos muchas personas que se están refugiando en nuestro centro, y para ser refugio hay que formarse» (GDP-2). Apuntan a la resistencia existente en la comunidad educativa: «tampoco son tan fáciles los cambios. En el grupo de igualdad hacemos propuestas y quien quiere se suma, vamos muy poco a poco. No nos planteamos nada radical, quizá deberíamos» (GDP-1).

Entre las medidas que consideran necesarias destacan las siguientes:

- Que existan protocolos de atención a las personas trans, regulados por la administración e integrados en la PGA: «por supuesto que es imprescindible que la institución tome medidas [...], lo que no está en la normativa no se toma como algo obligatorio» (GDP-1).
- Formación inicial y permanente del profesorado: «debería ser obligatorio en el máster de formación del profesorado y, por supuesto, en el profesorado en ejercicio» (GDP-3).

En definitiva, respondiendo al problema de estudio planteado, existen factores que propiciaron el desarrollo personal y académico de las personas trans participantes, pudiendo concretarse a modo de resumen: la necesidad de sentirse en un lugar seguro (especialmente en el momento del tránsito), que haya profesorado visible LGBT+, la posibilidad de recurrir a docentes, que haya contenidos específicos en las asignaturas y que el centro asuma responsabilidades didácticas y organizativas en lo relativo a las diversidades sexo-genéricas, factores que, por otro lado, concuerdan con una perspectiva feminista inclusiva y respetuosa con las pluralidades.

4. Discusión y conclusiones

Los principales obstáculos que señala todo el alumnado participante se concretan en los siguientes:

- Dificultades en los procesos de socialización. La mayoría de las personas entrevistadas encontraron dificultades para ser aceptadas por grupos de iguales. En ocasiones sufren episodios de rechazo, acoso y discriminación

intensos sin intervención institucional, tal y como ya apuntaba McBride (2020). No obstante, cuando el centro educativo no estigmatiza identidades, tiene voluntad de atenderlas y visibilizarlas y no tolera situaciones de acoso, las relaciones con los iguales se ven mejoradas, como ya apuntaron McBride y Neary (2021).

- Indiferencia del profesorado. Platero (2014) incluso llegaba a apuntar a violencia explícita del profesorado. No es frecuente encontrar docentes que muestren expectativas de éxito hacia alumnado trans, que tengan empatía, que lo acompañen y, en caso de pertenecer al colectivo LGBT+, lo visibilicen.
- Escasa consideración de las diversidades sexo-genéricas a la hora de establecer medidas de atención a la diversidad o de fomentar la convivencia, en la línea de lo que concretaron García et al. (2020) o Jones et al. (2016).
- No hay contenidos específicos en las asignaturas, como ya explicitó Torres (2017).
- Desarrollo y funcionamiento irregulares de las medidas de atención a la diversidad (la principal, el uso del nombre sentido), lo que sitúa a las personas trans en situaciones de mayor vulnerabilidad, como apuntaron McGlashan y Fitzpatrick (2017).

Los resultados obtenidos en las entrevistas en profundidad son reforzados por el alumnado del grupo de discusión en sus anteriores centros. La impresión de las personas entrevistadas que han llegado a la universidad no permite suponer la existencia de factores en el sistema educativo verdaderamente relevantes y favorecedores de su desarrollo académico y personal bajo una perspectiva feminista, lo mismo que ocurre con las personas escolarizadas aún en Secundaria que llegaron al IES actual ante la ausencia de respuesta a situaciones de acoso en sus anteriores centros educativos. Es oportuno plantearse si este alumnado continúa escolarizado porque ha encontrado un lugar seguro en su nuevo IES que apoya al alumnado trans de manera explícita.

Estos resultados parecen apuntar a la necesidad de formar al profesorado desde una perspectiva transfeminista y a la importancia de que el centro muestre voluntad por atender a las diversidades sexo-genéricas, como ya se observó en McBride (2020), Platero (2014) y Gavilán (2016).

Como aportación específica de la presente investigación no analizada en otras es destacable la motivación, la resiliencia y el esfuerzo personal. Sin embargo, no hay que perder de vista que, en muchas ocasiones, la resiliencia (Becoña, 2006) surge ante situaciones de opresión y de agresiones del entorno. En este sentido, es evidente que muchas personas LGBT+ (y especialmente trans) deben demostrar mejores resultados académicos para lograr un respeto social, al igual que ha venido sucediendo con las mujeres cis (Barón et al., 2013).

En esta línea, sería importante analizar en futuras investigaciones si hay diferencias sustanciales en las dificultades a las que se enfrentan las mujeres trans, los hombres trans y las personas no binarias. Las personas trans son la punta del iceberg en las violencias, por lo que no resultaría extraño que las

mujeres trans soporten mayores opresiones que los hombres trans (Duval, 2020) y tengan que mostrar una mayor competencia para lograr un reconocimiento social. También sería interesante ampliar estas informaciones con estudios que contemplen las intersecciones (Platero, 2012) desde las pedagogías feministas, es decir, que visibilicen diferentes tipos de opresión (capacitismo, clasismo, etnocentrismo, racismo...) a las que pudieran estar sometidas las personas trans.

Por tanto, para que las personas trans puedan alcanzar un desarrollo personal saludable y cumplir con sus expectativas académicas, parece imprescindible que los centros educativos se conviertan en lugares seguros, con voluntad de dar respuesta a todo el alumnado, que no etiqueten identidades y que visibilicen todas las realidades existentes, tal y como apuntaron García et al. (2020), teniendo como base las pedagogías feministas, con todas las voces implicadas y con prácticas educativas no estigmatizantes.

Un aspecto clave es la respuesta institucional, ya señalada por McBride (2020) y semejante a la ofrecida por el IES estudiado, como forma de reivindicación de la educación desde las pedagogías feministas y como medio para garantizar derechos y oportunidades para todas las personas escolarizadas.

Por último, parecen oportunas ciertas recomendaciones, derivadas del estudio y de la revisión bibliográfica, que podrían impulsar prácticas docentes que abogaran por una construcción desde las pedagogías feministas, en lo que a las personas trans se refiere:

- Utilizar el nombre y el género sentidos.
- Elaborar un protocolo de actuación y acogida.
- Promover contenidos específicos en las asignaturas, así como referentes y bibliografía de mujeres, de personas no cis y de personas no hetero.
- Realizar acompañamiento docente al alumnado trans desde la práctica feminista de los cuidados.
- No estigmatizar ni patologizar las identidades trans, sino visibilizarlas como parte de la diversidad humana.
- Ofrecer atención a la diversidad, no como otredad, sino desde las pedagogías feministas, cuestionando lo hegemónico y lo binario como claves educativas y replanteando las medidas de atención a la diversidad desde una acción no excluyente que fomente la participación efectiva de todo el alumnado.
- Otorgar importancia a los programas de mediación y a la implicación de toda la comunidad educativa para conseguir un clima de convivencia respetuoso, equitativo e inclusivo.
- Intentar que sean temas de obligado cumplimiento en los documentos oficiales del centro, explicitando programas específicos de igualdad y equidad.
- Contraer un mayor compromiso por parte de la Administración educativa en lo relativo al incremento de recursos y de profesorado de apoyo, junto a una mayor autonomía de los centros para ajustar dichos recursos a su alumnado.

- Abogar a favor de la existencia de baños mixtos en los centros, haciendo de ellos lugares seguros.
- Realizar una formación del profesorado (especialmente la inicial) desde las pedagogías feministas, desde la ausencia de canales binarios y normativos, para poder llevar a cabo un acompañamiento real y efectivo al alumnado trans.
- Añadir una tercera casilla en los formularios para personas de género no binario.
- Tejer redes desde los feminismos interseccionales y el activismo.

Es preciso realizar un giro educativo en la escuela, buscar puntos de fuga desde las pedagogías feministas (Sánchez Sáinz, 2019) y construir otros referentes fuera de los normativos y hegemónicos, que permitan a las personas trans ser desde el reconocimiento y el respeto. Mientras esto llega, tolerancia cero a las agresiones transfóbicas y asunción de la diversidad como clave de acción y formación del profesorado transformadora desde las pedagogías feministas (Bejarano et al., 2019) son los aspectos fundamentales para hacer de los centros educativos lugares seguros, libres de agresiones y potenciadores de trayectorias personales y académicas satisfactorias para todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- BARÓN, S.; CASCON, M. y MARTÍNEZ VALLE, C. (2013). Estigma del sistema de género: Aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*, 50(3), 837-864.
<https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41971>
- BECOÑA, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
<<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>>
- BEJARANO, M. T.; MARTÍNEZ, I. y BLANCO, M. (2019). Coeducar hoy: Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50.
<<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>>
- BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, D. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Muralla.
- CARVAJAL, A. (2018). Transsexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), 163-193.
<<http://dx.doi.org/10.15517/h.v8i1.31467>>
- COLL-PLANAS, G. y RODÓ-ZÁRATE, M. (dirs.) (2018-2021). *Miradas poliédricas a la violencia de género: Propuestas para la prevención en los centros de secundaria desde una perspectiva holística e interseccional*. Universitat Oberta de Catalunya / RecercaCaixa. Ref. 2017ACUP00089.
- DIVERSITY AND CHILDHOOD (2021). *Diversidad e infancia: Cambiando las actitudes sociales hacia la diversidad de género en los niños de toda Europa*. Unión Europea.
- DUVAL, É. (2020). *Reina*. Caballo de Troya.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- GARCÍA MEDINA, R.; MORENO, I. y SALGUERO, J. M. (2014). Diversidad cultural e inclusión. En J. A. GARCÍA FERNÁNDEZ e I. MORENO HERRERO (Eds.). *Escuela, diversidad cultural e inclusión* (pp. 103-221). La Catarata.
- GARCÍA, R.; PENNA, M.; SÁNCHEZ, M.; SALGUERO, J. M. y MORENO, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 207-218.
<<https://doi.org/10.5209/rced.62016>>
- GAVILÁN, J. (2016). *Infancia y transexualidad*. La Catarata.
- HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- HOOKS, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- INCLUDE-ED CONSORTIUM (2006-2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación.
- JONES, T.; SMITH, E.; WARD, R.; DIXON, J.; HILLIER, L. y MITCHELL, A. (2016). Experiencias escolares de estudiantes transgénero y de género diverso en Australia. *Sex Education*, 16(2), 156-171.
<<https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1080678>>
- KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión*. Pirámide.
- LLENA-BERÑE, A.; AGUD-MORELL, I.; PÁEZ DE LA TORRE, S. y VILA MUMBRÚ, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94.
- MARINE, S. (2017). Changing the frame: Queering access to higher education for trans* students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(3), 217-233.
<<https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1268279>>
- MCBRIDE, R. S. (2020). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*.
<<https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1727815>>
- MCBRIDE, R. S. y NEARY, A. (2021). Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school. *Gender and Education*, 33(8), 1090-1107.
<<https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1884201>>
- MCGLASHAN, H. y FITZPATRICK, K. (2017). LGBTQ youth activism and school: Challenging sexuality and gender norms. *Health Education*, 117(5), 485-497.
<<http://dx.doi.org/10.1108/HE-10-2016-0053>>
- MISSÉ, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- MORENO, Y. y PENNA, M. (2018). Breve decálogo de ideas para una escuela feminista. *Revista Trabajadoras de la Enseñanza*, 364, 24-27.
- MORENO, O. y PUCHE, L. (2013). *Transexualidad, adolescencia y educación*. Egales.
- MORIÑA, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- PENNA, M. y SALGUERO, J. M. (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante el alumnado trans. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 95-107. <<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/226>>
- PLATERO, R. (L.) (2012). *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.
- (2014). *TRANS*exualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- PICHARDO, J. I.; STÉFANO, M.; FAURE, J.; SAENZ, M. y WILLIAMS, J. (2015). *Abrazar la diversidad*. Instituto de las Mujeres.

- PUCHE, L. (2021). Hacia una (co)educación sexual inclusiva: Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister*, 33, 17-23.
- SÁNCHEZ, M.; PENNA, M. y ROSA, B. de la (2016). *Somos como somos: Deconstruyendo y transformando la escuela*. La Catarata.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. (2019). *Pedagogías Queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- SENNET, R. (2003). *Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- SPADE, D. (2015). *Una vida "normal": Violencia administrativa, políticas trans críticas y los límites del derecho*. Edicions Bellaterra.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. y DEVAULT, M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. Wiley.
- THOILLIEZ, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: Aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.21657>>
- TORRES, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- WE PROJECT (2020-2022). *Promoting work-based equality for LGBT+Q+ YOUNG*. Unión Europea.

Gender, affectivity and sexuality in primary education: case study of a Chilean program

Valeria Breull-Arancibia

Universidad Diego Portales. Chile.

valeriabreull@gmail.com

Ingrid Agud-Morell

Universitat Autònoma de Barcelona. Spain.

ingrid.agud@uab.cat



Received: 5/5/2022

Accepted: 15/11/2022

Published: 31/1/2023

Abstract

Contributing to the many initiatives around the globe that foster gender education in primary school, we present the pioneering case of Paillaco (Chile). An educational program on “gender, affectivity and sexuality”, implemented since 2014, which has been influential in challenging gender injustice in education in the region and offers a potential template for others to follow. This case study, framed as Feminist Activist Research, aims to identify: the theoretical and pedagogical discourses that shape the program; the subjectivities of the schoolteachers appointed as “gender monitors”; and the effects and challenges perceived in and by the community. Results show that the program draws on critical-feminist pedagogies, queer theory and appeals for the provision of a comprehensive sexuality education. Training the teachers emerges as the key for raising gender awareness. Finally, positive changes such as reduction of gender violence are perceived because of the implementation of the program.

Keywords: sexuality education; critical feminist pedagogy; primary education; teachers’ subjectivity

Resum. *Gènere, afectivitat i sexualitat a l’educació primària: estudi de cas sobre un programa xilè*

Contribuint a moltes iniciatives arreu del món que fomenten l’educació de gènere a l’escola primària, presentem el cas pioner de Paillaco (Xile). Un programa educatiu sobre «gènere, afectivitat i sexualitat», implementat des de 2014, que destaca perquè afronta la injustícia de gènere a l’educació a la regió i ofereix un model potencial perquè d’altres el puguin replicar. Aquest estudi de cas, emmarcat en la investigació activista feminista, té com a objectiu identificar els discursos teòrics i pedagògics que donen forma al programa, les subjectivitats de les docents designades com a «monitores de gènere» i els efectes i desafiaments percebuts en i per la comunitat. Els resultats mostren que el programa es nodreix de pedagogies crítico-feministes, teoria *queer* i crides a utilitzar una educació integral en sexualitat. La formació de les docents sorgeix com a clau per augmentar la consciència de gènere. Finalment, es perceben canvis positius com a resultat de la implementació del programa, com ara la reducció de la violència de gènere.

Paraules clau: educació afectivo-sexual; pedagogia crítica feminista; educació primària; subjectivitat docent

Resumen. *Género, afectividad y sexualidad en educación primaria: estudio de caso sobre un programa chileno*

Contribuyendo a las muchas iniciativas alrededor del mundo que fomentan la educación de género en la escuela primaria, presentamos el caso pionero de Paillaco (Chile). Un programa educativo sobre «género, afectividad y sexualidad», implementado desde 2014, que ha sido influyente porque afronta la injusticia de género en la educación en la región y ofrece un modelo potencial para que otros lo puedan replicar. Este estudio de caso, enmarcado en la investigación activista feminista, tiene como objetivo identificar los discursos teóricos y pedagógicos que dan forma al programa, las subjetividades de las docentes designadas como «monitoras de género» y los efectos y desafíos percibidos en y por la comunidad. Los resultados muestran que el programa se nutre de pedagogías crítico-feministas, teoría *queer* y llamamientos al uso de una educación integral en sexualidad. La formación de las docentes surge como la clave para aumentar la conciencia de género. Finalmente, se perciben cambios positivos como resultado de la implementación del programa, como la reducción de la violencia de género.

Palabras clave: educación afectivo-sexual; pedagogía crítica feminista; educación primaria; subjetividad docente

Summary

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introduction | 4. Conclusions |
| 2. Method | Bibliographical references |
| 3. Results | |

1. Introduction

Educational initiatives seeking to change primary education as a proliferator of gender injustice and heteronormativity have been implemented and studied around the globe (see LGBT Inclusive Education in Scotland¹ or the *Coeducat* program in Catalonia²). This paper focuses on a Chilean case study that offers a view on the effectivity and transformative power of gender educational programs, even when these are introduced in challenging communities. The purpose of the study is two-fold. First, to identify the approach that frames the program and the teachers' backgrounds; and second, to assess whether the program has effectively transformed the community, and how this has been achieved.

The study leads to the conclusion that the gender educational program implemented indeed had a profound potential to meaningfully transform the community in terms of challenging school cultures and traditions and changing student, teacher and family behaviours and attitudes towards gender and sexuality issues. The program was effective despite the fact that, on the one hand, some theories framing the program presented some limitations (e.g.

1. <<https://lgbteducation.scot/about/>>.

2. <<https://projectes.xtec.cat/educacioinclusiva/general/coeducat/>>.

binarism, missing a discourse of desire in sexuality education units (Fine, 1988) or low inclusion of diverse sexualities and identities); and, on the other, that teachers had not been extensively trained. The study captures a potential key element that leads to effective transformations in the community, namely how the program allows the different layers of the community to participate and become involved in the program.

We aim to build on previous case studies with similar goals. On the one hand, this research echoes the work developed by Ollis (2017), from which we learned the challenges facing teachers translating feminist theory into practice, and the materials that are effective in changing student behaviours. The main argument of Ollis's work is that apparent theoretical robustness and practical effect seem to be in a strange inverse relationship. Our results confirm this thesis, adding that both the robustness of theories and the degree of teachers' "gender blindness" (in terms of received training and subjectivities, see Agud et al., 2020) appear to be non-central elements for achieving community transformations. However, what emerged as key for real transformation were participatory methodologies and the involvement of the community as part of the educational initiative. As Ollis (2017) argues, working with community agencies is perhaps the "most challenging and rewarding aspect of translating research into practice, particularly in school-based sexuality and relationships education" (pp. 61-62).

On the other hand, we also follow the work of Atkinson (2020) in comparing two primary schools, one of which was involved in a project that challenges heteronormativity in education. She focuses on the effects that the program *No Outsiders* had on children's attitudes towards sexuality, stating that "proactive sexualities pedagogy [is] essential to countering the damaging effects of institutional invisibility" (p. 15). As we will explain below, this is also shown in the present study when analysing the transformations made by the program.

We hope that what we examine here can add some insights into the educational transformative power of gender-affectivity-sexuality-based programs in primary school, not only at an individual but also at a community level. We would like to demonstrate the power of primary schools to transform their immediate context when they invite the community to engage with them, and how transcendental and healing the introduction of gender-based educational programs can be for a damaged community, despite the supposed simplicity of the theories that frame the approach, the weakness of teacher training, or how challenging the context can be.

The analysis of the different aspects of the program is based on a feminist critical pedagogy framework. First, to examine discourses, we drew on Ollis (2017), as well as on Jones' (2011) sexuality education discourses framework. Also, we considered contributions from various authors (see Morgade, 2019; Zemaitis, 2019; Lawrence & Taylor, 2019; Machlus, 2019; Burns et al., 2019; Rosales-Mendoza & Salinas-Quiroz, 2017), which emphasize the importance of including desire, body sovereignty, identity self-ascription, consent, care and affective responsibility in relationships, as well as the end of

binary thinking and the visibility of the diversity of sex-gender identities and of the LGBTIQ+ population.

Regarding subjectivities, we formulated our results dialogue with the notion of “gender blindness” (Rifa, 2018) and of gender consciousness and cosmovision (Colás & Jiménez, 2006): non-consciousness, consciousness of resistance and critical consciousness. We also apply Carrillo’s (2017) assertion on political-ethical orientations of pedagogical relations. Carrillo determines that a political-ethical orientation towards learning needs to be employed in any educational practice, since none of them is neutral. In Carrillo’s view, this orientation includes feelings, ideas and actions.

One cannot fail to consider critical feminist pedagogy as a relevant way of putting gender and sexuality education into practice. According to hooks (2017), education must generate critical awareness of gender inequalities, making visible the subordinations and colonisations produced by patriarchy, and enacting ethics of mutual care. The author affirms that it is essential to educate from a feminist perspective during childhood, since this is the moment when identities and social roles are built.

2. Method

This is a single case study analysis, as we aimed to investigate the particularities of the pioneer experience of the implementation of the program of gender, affectivity and sexuality in Paillaco. The study is framed by the feminist activist research (FAS) approach proposed by Biglia (2007), and by Gerlach’s (2018) idea of research justice, which states that every research study should involve the community through mutual respect and transparent and equitable relationships. The present study has therefore been co-constructed from its initial stages in collaboration with the program coordinator, taking into account the interests and needs of the schools and the main interest of the researchers to generate knowledge that benefits the community, with a strong commitment for social change, both central aspects of Biglia’s FAS and Gerlach’ relational approach. In this section, first we introduce the case study, followed by the participants and strategies, and finally the data analysis.

2.1. The case: program of gender, affectivity and sexuality

Paillaco is a city in Valdivia province, southern Chile, with a population of 20,000. The region has the highest numbers in Chile for violence against women, with 21.8% in 2013 (Adimark, 2013, quoted in Flores, 2016). Therefore, to prevent gender violence from persisting, an educational program in primary schools was undertaken as a strategy to enact change. A gender expert was hired by the city hall to coordinate and design the program of gender, affectivity and sexuality (hereafter PGAS). The PGAS coordinator managed implementation of the program in the twelve schools in the city: eleven primary schools and one secondary school.

Each school selected one teacher to be trained and to be responsible for leading and implementing the program in their respective schools. These teachers were given the role of “school monitor for gender” (SMG), and were responsible for creating a personalized “plan for gender, affectivity and sexuality”, to fit the needs of their school.

The following actions were taken to implement the PGAS, as explained by the program coordinator:

- (1) The city council coordinator developed a systematic training plan on gender and sexuality for the twelve SMGs. The SMGs and the coordinator met once per month for training, and to organize community work, and to share and learn from the different experiences. In addition, they had a “phone messaging group” where they had the option of continued communication when required.
- (2) SMGs developed training workshops with the families of each school. The meetings with families were called *mateadas*, as they created a friendly and trustful environment while having a cup of mate tea (a tradition in the area) to approach sensitive topics such as violence and sexuality.
- (3) School curricular adjustments at all educational levels were made to incorporate the topic of gender, affectivity and sexuality. Also, after-school activities related to the topic were implemented.
- (4) Gender perspective was implemented in different subjects with an interdisciplinary approach and involving the whole community. Community members such as midwives, psychologists, social workers and children’s rights stake holders, among others, were involved. A network was established with the local university and organizations such as Amnesty International and Casa de la Mujer de Paillaco [House for Women of Paillaco].
- (5) Publicising the PGAS was key for success: the coordinator established a radio podcast to promote the program, in which sexologists, union leaders, professionals and members of the community were invited to speak on gender issues. This brought a lot of attention and created a strong community involvement with the PGAS.
- (6) An intersectional feminist perspective was taken, since dimensions of gender, ethnicity and class were especially relevant in the community. As the coordinator stated, “a main goal is to articulate the gender perspective and bring back the recognition of indigenous people and women’s contributions in the history of this city”.

2.2. Study participants and data collection

Of the twelve schools in the municipality that are implementing the PGAS, six were part of this study. In each school, the SMG participated in the research, which makes a total of six SMGs, with experience ranging between two and five years in their role. The municipal coordinator of the program participated and contributed with a more historical and global vision. Thus,

seven people participated in total, all women between 28 and 38 years old and who do not happen to belong to the Mapuche ethnic group.

Data collection was carried out over three months. The main strategies were, first, documentary analysis of the contents and materials of the PGAS, specifically the SMG training modules; the schools' teacher training modules; and the curriculum designs for implementation in the classroom (see Table 1). Next, we performed semi-structured interviews with the seven research participants mentioned above (see Table 2). Participants gave their consent, and instructions from the institutional Ethics Committee were followed.

Finally, a focus group was organized, which brought together the seven participants and other educational agents in Paillaco to share and validate the results of the study. In this way, we received feedback to enrich the results, following Gerlach's (2018) proposal on the participatory nature of research, reciprocity and the need for the results to be useful for the community, and Haraway's (1988) idea of shared conversations.

Triangulation of sources and strategies allowed us to relate the information and give a coherent response to the specific objectives.

2.3. Data analysis

The study questions – content analysis of theoretical and pedagogical approaches, the teacher's subjectivities, and the program effects on the community – were undertaken using the *Gender Perspective on Education. Conceptual Framework* developed by the Group of Education and Gender of the Autonomous University of Barcelona (Agud et al., 2020), an expert-validated tool to evaluate or critically reflect on the gender perspective in educational programs.

Coding and content analysis were carried out by the researchers, and the resulting topics were discussed and validated with the research community (Gerlach, 2018). Below are the tables of codes and data resources of the results.

Table 1. Key documents analysed and corresponding codes

Key documents analysed	Codes
1st SMG Training Module 2020	MFM1
2nd SMG Training Module 2019	MFM2
1st School Teacher Training Module: Stereotypes and Gender	MFD1
2nd School Teacher Training Module: Sexual and Reproductive Rights	MFD2
3rd School Teacher Training Module: Spermarche, Menarche and Intimate Hygiene	MFD3
Curriculum Designs	DC

Source: prepared by authors.

Table 2. Interviewees and corresponding identification codes

Interviewed	Codes
(1) SMG with 1 year in post Placed at a school: • Primary Education • Rural • Presence of Mapuche students	EM1
(2) SMG with 2.5 years in post Placed at a school: • Primary Education • Rural • Presence of Mapuche students	EM2
(3) SMG with 2 years in post Placed at a school: • Primary Education • Rural • Presence of Mapuche students	EM3
(4) SMG with 2 years in post Placed at a school: • Primary Education • Urban • Without presence of Mapuche students	EM4
(5) SMG with 4 years in post Placed at a school: • Secondary Education • Urban • Without presence of Mapuche students	EM5
(6) SMG with 1 year in post Placed at a school: • Primary Education • Rural • Presence of Mapuche students	EM6
(7) Municipal Coordinator with 6 years in post Works at the City Council Department of Educations; designs and coordinates PGAS	EC

Source: prepared by authors.

3. Results

3.1. Discourses: Approach to gender-based education program in primary school

Regarding the theoretical and pedagogical discourses that frame the program, we observed that the program’s approach is coherent with critical gender theories and critical-feminist pedagogies which emphasize the relationship between knowledge and power (Liljeström, 2021; hooks, 1994). We identified in the documents analysed a change in the approach of the program that transitions from a vision that sustains the division of sex (biology)/gender (culture) (DC; MFM2) to one that questions the binarism (man/women; male/female): “the binomial sex/gender distinguishes nature from culture, intensifying the idea of the biological as something static and immutable”

(MFM1, p. 13). However, just one of the six SMG teachers interviewed had this post-binary approach.

On the other hand, most of the documents analysed, as well as the coordinator interview, refer to the problem of gender violence, including both women and sexual dissent, and problematizing gender stereotypes, sexism, romantic love, patriarchy, heteronormativity and hegemonic masculinity (MFD1; MFM1; MFM2; EC). The contents analysed promote awareness of gender violence, and the damaging practices of sexting and grooming (DC; MFD2; MFM1). In addition, they problematize mainstream pornography, stating that “it expresses sexist behaviours, and it has negative impact on sexual roles” (MFD2, p. 8). In turn, the coordinator affirms that “it is very powerful, we do not know still how many aggressions we can avoid with this educational experience” (EC). Finally, it is mentioned that medical, psychological and social support must be given to transgender students. The coordinator stated in the interview that the approach has been transformed from a focus on women to a broader one: “In 2017 the paradigm changed because a comprehensive sex education began to be included, the issue of sexual diversity or sexual dissents, the issue of trans students and so on” (EC). Nevertheless, the training module for the teachers refers briefly to the flexibility and instability of gender identity, sexuality and expression (MFM1). It emerges that there is a lack of contents that include diversity of sex-gender identities/existences and specific recognition and visibility of the LGBTIQ+ collective.

One of the documents analysed alludes to human rights to understand sexual and reproductive rights from a perspective of freedom, equity and autonomy (MFD2). Furthermore, the coordinator sustains that teaching from this perspective is a fundamental right for students that schools must guarantee (EC). Thus, the program shows a purposeful use of theories of gender and equity pedagogies with a human rights focus. We identified in the interviews a strong political-ethical orientation from SMGs, which aims to educate, to excite, to question and to transform society (Carrillo, 2017), and to promote active participation and reflection, incorporating the knowledge and experiences of the students.

As for the approach of the program on sexuality education, the curricula design and the training module for SMG teachers closely addresses a “hygienist-pathologist” and “functionalist-biological” focus (UNESCO, 2014). It teaches knowledge and care of the body, puberty changes, reproduction, birth and intimate hygiene (DC; MFD2). The documents analysed give explanations on STDs, contraceptive methods and family diversity (DC; MFD2), at the same time as raising topics on sexual reproductive rights to guarantee free and responsible decision-making, privacy and self-body empowerment (MFD2; DC). Contents mainly emphasized the importance of the will, with training on consent, care and affective responsibility (DC, p. 22-24).

The approach to pleasure, desire and agency is briefly covered in the training program; the contents aim at educating on sexuality from the point of

view of love, affectivity and pleasure, and to develop the personal skills necessary to exercise sexual and reproductive rights that allow the establishment of healthy, consensual and safe relationships.

Finally, the program maintains an intersectional approach by crossing the sex-gender system with dimensions such as child-youth protagonism, ethnicity and geography. A critical view is observed towards ethnocentrism, adult-centrism and universalism. The contents of the program show recognition of the contribution to knowledge of cultures and ethnic groups historically made invisible, and articulation with the local culture.

3.2. Subjectivities: Teachers' gender awareness

Regarding gender awareness (Colás & Jiménez, 2006), the SGMs mainly mentioned the social differences between men and women and the injustice it entails, as expressed in the following quote: "Men have everything so easy in life, but women have always been fighting against it" (EM6). In addition, they refer to phenomena such as the lack of sexual and reproductive rights and the economic dependence of women, the hierarchies in certain institutions such as the armed forces and public order, violence, sexual harassment, rape and femicides. Regarding the school context, they indicate that teachers tend to maintain gender stereotypes and the use of sexist language, and in some establishments the role of women is minimized (EM4), and there have been cases of sexual harassment and rape (EM5). However, only when specifically questioned did the interviewees allude to discrimination based on sexual orientation or gender identity, suggesting that gay and transgender people live realities of exclusion and inequality. They even refer to personal experiences on the subject: "They always called me 'butch', everyone made fun of me" (EM5).

When asked specifically, teachers affirm that homophobia has been identified in most schools: "Once I heard a teacher referring to a student as 'that *cabro fleteo*' [Chilean insult]" (EM6); "Regarding homophobia, yes, I have heard many comments from teachers, but internally between teachers" (EM4). One of the teachers interviewed was discriminated against: "They made up that I had a relationship with a female colleague" (EM5).

Next, only when specifically questioned did teachers also identify discrimination in schools regarding ethnic or class background: "The girl who has blond hair is always taken to be in the front line for school events, to read in public and so on, and the boy who is darker, well, he is left behind. You can even tell who the Principal's favourites are" (EM6); "There are students who are ashamed of having Mapuche ancestry, some older colleagues asked them with disdain 'Who are you?' or 'What do you think you are going to achieve?'" (EM5). Regarding the stigmatization of functional diversity and adultcentrism, in one school the teacher said that there is strong stigmatization towards students with special educational needs (EM3). Regarding discrimination by age, a teacher affirms that younger students are underappreciated: "They are not yet aware of relationships and they are there, like in 'limbo', they just

started knowing what the world is” (EM6), which clearly reflects an adultcentric approach towards childhood.

Regarding training and gender and feminist activism, only one of the six SMGs interviewed had been trained in gender and feminism beyond the training modules carried out as part of the program. This teacher has shown interest for a long time, taking courses at the National Service for Women and Gender Equity, participating in women’s networks and being an activist in the Chilean feminist movement (EM5). Although five out of six did not have a training or activist background, since they have done the program training, they have developed an increasing interest in gender issues, have begun to participate in marches, and have brought the issue of gender equality into their lives and interpersonal relationships (EM2; EM4; EM6).

Our results confirm that training improves teacher’s subjectivities on gender (Agud et al., 2020). However, as discussed below, the theoretical robustness of the program and the teachers’ training or “gender blindness” do not appear to be central in achieving community transformations (Ollis, 2017).

3.3. Effects: Perceived transformations by/in the community

Finally, we looked at what transformation the program had produced, according to the perceptions of the interviewees. Transformations have been noticed in different dimensions:

a) Transformations in students’ behaviours

Teachers pointed out that thanks to the program, students can now talk about their bodies without shame, and men were better able to express their emotions (EM2). Furthermore, women are more empowered (EM4). They affirmed that respect among students had increased, fights had decreased, and teachers noticed that students could identify gender violence and report it. This first noted change echoes Ollis (2014) regarding the implementation of a similar program in which the author identified how students began giving value to the importance of developing empathy, understanding, awareness and self-reflection.

In addition, students have gradually normalized the issue of gender-sexuality diversities: “They know that the school is going to have mixed bathrooms, that there may be transgender boys or girls; the students already know these things, they already accept them, it does not have that rejection as immediate [which they had before]” (EM6). A comprehensive support for transgender students has begun, which was not the case before. They have created networks with social institutions and health centres, and allow the legal change of their names.

It has also been noticed that teenage pregnancy rates have decreased in secondary school (EM5). Teachers said that it cannot be known for sure whether the decrease in pregnancies is only due to the implementation of the program, but the rates have decreased during the time of its implementation, and the community believes it is directly related.

Finally, the program influences behaviours of students when they progress to secondary education. As a secondary school teacher declared: “If it wasn’t for the monitors for gender in primary school, we would have more work to do in secondary school. But now the students [...] are trained on gender in primary school so when they arrive at secondary school, the boys arrive ‘softer’” (EM5).

b) Transformations in school traditions

The program has had a positive impact on all the schools studied. Since it was implemented, there has been a greater awareness of gender injustices and “sexism has been decreasing” (EC). With the implementation of the program, the schools have changed their pedagogical approach to educating their communities.

Interviews showed that the most noticeable changes have occurred in the schools in rural areas, which appeared to be ideal due to the closeness of the relationship between schools and families, which place a high value on the school institution and because the schools’ management teams and teaching staff have generally been open and receptive to embracing families’ concerns about gender, affectivity and sexuality (EM2).

Finally, we identified what seem to be small changes but with great symbolic meaning in three of the schools analysed. One school has abolished a traditional celebration that took place in schools, called the ‘Reigns’, in which some schoolgirls were elected to be queens of the year. Following the program, this was seen as sexist. One of the schools has changed from teaching the subject of ‘catholic religion’ to teaching the subject of ‘emotional education’ (EM3). Finally, another important change is that in two of the six schools studied the SMGs have begun to be paid for the extra work spent on implementing the program (which initially was not paid).

c) Transformations in families

Data showed that families tended to have sexist views, which the interviewees attributed to religion, the rural context and low educational level, with very marked gender roles between fathers and mothers. But lately, it has been seen that mothers are more empowered and do not allow themselves to be trampled on by their husbands (EM6).

On the other hand, it has been seen that there is more involvement of families in education, and they are more open to receiving information and understanding sexual and gender diversity beyond the binary codes and heterosexuality (EM1). Mainly families valued the work that the school was doing: “When we hold meetings with the families, they thank teachers for approaching those topics and some mothers ask us about sexuality, such as ‘how big is the clitoris?’ I show them pictures of the clitoris and they really enjoy learning about it” (EC).

As Burns et al. (2019) show, the incorporation of families is key for the success of sexual education. For the Paillaco program, the family has been an

important work axis that could continue to be strengthened to improve the success of education on gender, affectivity and sexuality.

d) Transformations in the community

For many years the village of Paillaco was nicknamed “Cuchillaco” (playing with the word *cuchillo*, meaning ‘knife’, in reference to the high rate of criminality) and as lawless village. As mentioned above, there were high rates of crime, alcoholism and violence. In addition, there are high rates of unemployment, single mothers and violence against women.

These numbers have been declining drastically coinciding with the period since implementation of the program (Centro de Estudios y Análisis del Delito de Chile, 2021). Interviewees stated that there have been many improvements in life quality and in gender equity. Regarding this, the municipal coordinator of the program says:

It really changed the face of Paillaco, in terms of infrastructure, in terms of cultural processes, that is, there is a change in political and cultural perspective that today makes it a super interesting community. In fact, many people in Valdivia [a much larger city nearby] look to Paillaco as an example of good public policies. (EC)

The radio podcast raises awareness about violence and gender inequalities, and educates about sexuality, with the participation of different professionals and social leaders. Every year dates such as Women’s Day, the Day against Homophobia, Transphobia and Biphobia, and the Day for the Elimination of Violence against Women are celebrated in the city. In addition, the program plans and carries out marches with the entire population, to fight for gender equality. An interviewee commented:

Now sexual diversity can be lived, activists groups have been formed. [...] In fact, as we had a connection with Amnesty International, students from my course formed a group called *Equals in Paillaco*. We started a project called *Cinema and Diversity*, the girls had the desire and I supported them, we did the project, we applied for it and we won it. So we did film cycles for diversity in the community. (EM5)

It is a fact that the community perceives that changes have taken place since the implementation of the program, although the extent of this is extremely difficult to quantify. There have been significant transformations in all educational actors, who show awareness of and responsibility for educating on gender, affectivity and sexuality; as well as in the community of Paillaco, where gender violence has decreased and there is greater respect and appreciation of diversity. In common with Ollis (2017), our study shows that a key for real transformation are the participatory methodologies and involvement of the community as part of the educational initiative.

4. Conclusions

This paper brings together the experiences of those who are closely linked with the program of gender, affectivity and sexuality in Paillaco, which significantly is bringing about changes that are perceived as such by the community. We aimed to generate a situated knowledge that enters into dialogue with other stories and points of view that are strongly situated in a particular narrative (Haraway, 1988), and to contribute to social change with the use of feminist contributions and the commitment of members of the community (Biglia, 2007). The implications of the findings that we have discussed in the paper contribute to an understanding of the relevance of the implementation of an education with a comprehensive critical gender pedagogy that is aligned with the specific context and that genuinely involves the main community agents. Furthermore, it can serve as inspiration for the implementation of similar programs in other contexts.

We found that the program helped to develop sensitivity to injustice by demonstrating how gender biases affect and operate in education. It did so mainly by training the teachers, which is key for raising gender awareness (Burns et al., 2019). At the same time, reflection is needed to identify how gender biases can be present in any educational structure and action, and how they can contribute to reinforcing and perpetuating gender inequalities (Rifà, 2018).

Education in gender, affectivity and sexuality as delivered in Paillaco does not only aim to teach liberating content, but rather to exemplify liberating practices in the classroom, the school and the community. This involves being open to opinions, emotions and proposals from students or other silenced agents. In addition, it seems to be essential to make students the protagonists of their learning process, and to give them a voice, not only as a way of putting their personal experiences into play and positioning them as an active subject in history, but also as an ethical act of freedom, identity self-ascription and respect. By recognizing all the elements raised that are involved in the educational process of the program, relating to corporeality, subjectivity and emotionality and critical feminist pedagogy, they can be understood as embodied, affective, relational and subversive practices (hooks, 1994). All this accounts for a theoretical, practical, relevant and important model for working on these issues, which acts as an example and point of reference for other educational centres in Chile.

Bibliographical references

- AGUD, I., AMAT, M., BERTRAN, M., CARAVACA, A., CHAMORRO, C., EMPAIN, J., FLORES, C., FORADADA, M., GAVALDÀ, X., LLOS, B., LÓPEZ, S., MACIÀ, S., MARBÀ, A., PRAT, M., PUENTE, S., RIFÀ, M., & SÁNCHEZ, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ATKINSON, C. (2020). They don't really talk about it 'cos they don't think it's right': heteronormativity and institutional silence in UK primary education. *Gender and Education*.
<<https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1773410>>

- BiGLIA, B. (2007). Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista. In J. ROMAY (Ed.). *Perspectivas y retrospectivas de la Psicología Social en los albores del siglo XXI* (pp. 415-421). Biblioteca Nuova.
- BURNS, S., HENDRIKS, J., MAYBERRY, L., DUNCAN, S., LOBO, R., & PELLICCIONE, L. (2019). Evaluation of the implementation of a relationship and sexuality education project in Western Australian schools: protocol of a multiple, embedded case study. *BMJ Open*, 9. <<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-026657>>
- 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>>
- CENTRO DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS DEL DELITO DE CHILE (2021). *Estadísticas delictuales de Violencia intrafamiliar a mujer en Paillaco*. <<http://cead.spd.gov.cl/estadisticas-delictuales/>>
- COLÁS, M. P., & JIMÉNEZ, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b3308c51-109f-46f3-b419-88b7fd96471f/re34015-pdf.pdf>>
- FLORES, C. (2016). Pensando la educación no sexista desde la política pública comunitaria y descentralizadora. Los pasos de Paillaco. In S. DEL VALLE BUSTOS (Ed.). *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 121-133). Red chilena contra la violencia hacia las mujeres. <http://www.nomasmviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf>
- FINE, M. (1988). Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29-54.
- GERLACH, A. (2018). Thinking and Researching Relationally: Enacting Decolonizing Methodologies with an Indigenous Early Childhood Program in Canada. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-8. <<https://doi.org/10.1177/1609406918776075>>
- HARAWAY, D. (1988). Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <<https://doi.org/10.2307/3178066>>
- HOOKE, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.
- (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- JONES, T. (2011). A Sexuality Education Discourses Framework: Conservative, Liberal, Critical, and Postmodern. *American Journal of Sexuality Education*, 6, 133-175. <<https://doi.org/10.1080/15546128.2011.571935>>
- LAWRENCE, M., & TAYLOR, Y. (24 September 2019). It gets better? Intersectional LGBTIQ+ (in)equalities and the UK Government's LGBT Action Plan [Blog post]. Everyday society. <<https://es.britsoc.co.uk/it-gets-better-intersectional-lgbtqi-inequalities-and-the-uk-governments-lgbt-action-plan/>>
- LILJESTRÖM, M. (2021). *Feministinen tietäminen — Keskustelua metodologiasta*. Vastapaino.
- MACHLUS, S. J. (2019). *La palabra más sexy es sí: Una guía para el consentimiento sexual*. Vergara.
- MORGADE, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3(1), 1-6. <<https://doi.org/10.24215/25457284e080>>

- OLLIS, D. (2014). The role of teachers in delivering education about respectful relationships: exploring teacher and student perspectives. *Health Education Research*, 29(4), 702-713.
<<https://doi.org/10.1093/her/cyu032>>
- (2017). The power of feminist pedagogy in Australia: vagina shorts and the primary prevention of violence against women. *Gender and Education*, 29(4), 461-475.
<<https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1321737>>
- RIFÀ, M. (2018). *Educació i pedagogia. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives.
- ROSALES-MENDOZA, A., & SALINAS-QUIROZ, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica Educare*, 21(2).
<<https://doi.org/10.15359/ree.21-2.11>>
- UNESCO (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- ZEMAITIS, S. (2019). Identidades, perspectivas y derechos en los derroteros de la educación sexual. Una mirada desde la Argentina contemporánea. *Temps d'Educació*, 57, 137-152.

Hacia el empoderamiento de niñas y mujeres adolescentes: potenciar los referentes femeninos

Rosario García-Huidobro Munita

Ninoska Schenffeldt Ulloa

Catalina Montenegro González

Karen Navarrete Astete

Marisa Lara Escobar

Universidad de Los Lagos. Chile.

rosario.garcia-huidobro@ulagos.cl

ninoska.schenffeldt@ulagos.cl

catalina.montenegro@ulagos.cl

karen.navarrete@ulagos.cl

mlara@ulagos.cl



Recibido: 16/2/2022

Aceptado: 16/6/2022

Publicado: 27/7/2022

Resumen

En el presente artículo se muestran algunos resultados de la primera fase del estudio *Plataforma LMS LIDERESASCHILE.CL: Tecnología para promover el liderazgo de nuevas juventudes femeninas*, cuyo principal objetivo es crear una plataforma que promueva el liderazgo en niñas y mujeres adolescentes en Chile. Para comprender el contenido que se alojaría en la plataforma, se desarrolló un conjunto de encuestas y entrevistas a niñas y mujeres jóvenes de la Región de Los Lagos que permitiera indagar en sus percepciones y conocer las necesidades que tienen para su empoderamiento en relación con las siguientes dimensiones: participación; *referentas* en sus vidas; roles y estereotipos; autoconcepto y autoestima, y sus intereses. En los resultados se observó la importancia de valorar y validar los referentes femeninos desde la primera infancia y en todas las etapas de su formación, con la intención de fortalecer *referentas* que tengan un rol relevante en la historia social, cultural y política de sus vidas.

Palabras clave: referente femenino; empoderamiento; niñas; mujeres jóvenes

Resum. Cap a l'empoderament de nenes i dones adolescents: potenciar els referents femenins

En el present article s'hi mostren alguns resultats de la primera fase de l'estudi *Plataforma LMS LIDERESASCHILE.CL: Tecnologia per promoure el lideratge de noves joventuts femenines*, el principal objectiu del qual és crear una plataforma que promogui el lideratge en nenes i dones adolescents a Xile. Per comprendre el contingut que s'allotjaria a la plataforma, es va desenvolupar un conjunt d'enquestes i d'entrevistes a nenes i dones joves de la regió de Los Lagos que permetés indagar en les seves percepcions i conèixer les necessitats que tenen, per empoderar-les en relació amb les dimensions següents: participació; *referentes* a les seves vides; rols i estereotips; autoconcepte i autoestima, i els seus interessos. En els resultats obtinguts s'hi va observar la importància de valorar i validar els

referents femenins des de la primera infància i en totes les etapes de la seva formació, amb la intenció d'enfortir *referents* que tinguin un rol rellevant en la història social, cultural i política de les seves vides.

Paraules clau: referent femení; empoderament; nenes; dones joves

Abstract. *Towards the empowerment of girls and adolescent women: Enhance the female referents*

This paper brings together some of the results of the first phase of the study *Plataforma LMS LIDERESASCHILE.CL: Tecnología para promover el liderazgo de nuevas juventudes femeninas* [LMS LIDERESASCHILE.CL platform: Technology to promote the leadership of new female youth], whose main objective is to create a platform that promotes leadership in girls and adolescent women in Chile. To understand the content that would be hosted on the platform, a series of surveys and interviews were developed for girls and young women in the Los Lagos region, to find out their views, and to research their needs for empowerment in relation to the following: participation; role models; roles and stereotypes; self-image and self-esteem; and interests. The results demonstrated the importance of valuing and validating female role models from early childhood and throughout all stages of their education; and of strengthening role models that play a key role in the social, cultural and political history of their lives.

Keywords: female role model; empowerment; girls; young women

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. <i>Referentas</i> para el empoderamiento
femenino en la infancia y en la juventud | |
| 4. Resultados: potenciar las <i>referentas</i>
para el empoderamiento de niñas
y mujeres jóvenes | |

1. Introducción

Este artículo muestra parte de los resultados de la primera etapa del proyecto de investigación en Ciencia Aplicada número INTAPL25-2020, desarrollado a través de los fondos concursables de la Universidad de Los Lagos. El proyecto se titula *Plataforma LMS LIDERESASCHILE.CL: Tecnología para promover el liderazgo de nuevas juventudes femeninas*, y su principal objetivo es crear una plataforma digital que promueva el liderazgo en niñas y mujeres jóvenes (NMJ), para que la tecnología sea un medio activo que fortalezca sus capacidades y su participación en las comunidades de las cuales forman parte y en sus futuros profesionales en la Región de Los Lagos, en Chile.

En relación con ello, centramos este escrito en el primer objetivo específico del proyecto, en que se buscó identificar el contenido y las funcionalidades

que tendrá esta plataforma a través del proceso de conocer cuáles son las principales necesidades y dificultades de las niñas y las mujeres adolescentes (NMA) para desarrollar un liderazgo en sus comunidades y alcanzar el empoderamiento en sus vidas, considerando esto último como un proceso educativo (Shirazi, 2011). En este escrito no daremos a conocer el contenido de la plataforma, pero sí los resultados de la encuesta y de las entrevistas aplicadas a las NMJ de la Región de Los Lagos, con el objetivo de comprender el lugar de las mujeres referentes, aspecto muy relevante para promover el empoderamiento femenino.

A modo de contexto, las evidencias muestran que las NMJ de la Región de Los Lagos se ven afectadas por las inequidades de género en su vida diaria. La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Ministerio de Desarrollo Social, 2017) reveló que uno de los principales motivos de deserción escolar de las jóvenes son las labores de cuidado del hogar y la familia, con un 21,8% y frente a un 2,4% en el caso de los varones. Nos parece alarmante, pues esto tiene repercusiones futuras en la autonomía económica, lo que decanta en diversos tipos de violencias (Observatorio de Equidad de Género en Salud, 2013). Siguiendo estas alarmantes cifras en la Región de Los Lagos, un 33,4% de las mujeres no perciben ingresos propios, frente a un 13,6% en el caso de los varones. Estas desigualdades y la falta de acceso femenino a los mismos espacios que ocupan sus pares en la sociedad repercuten negativamente en el nivel de desarrollo y aumentan la reproducción de la pobreza, dado que esta y la dependencia económica constituyen un factor de riesgo para la violencia de género (Villegas, 2018). En la Región de Los Lagos la tasa de inactividad laboral femenina fluctúa entre el 42,5% y el 68,3%, y en 2019, del total de denuncias por violencia intrafamiliar en la Región de Los Lagos, el 76,81% fueron por hechos perpetrados hacia la mujer. Frente a estos datos, hablamos de un sistema que reproduce lógicas de desigualdad, donde las mujeres se ven seriamente afectadas en todo orden.

Dado este escenario de desigualdades, resulta urgente la creación de nuevas políticas, planes, programas y plataformas que impulsen el desarrollo y el empoderamiento de las colectividades femeninas en el país. Además, es necesario poner el foco en la infancia y en la adolescencia a través de la educación, generando programas y modelos educativos desde perspectivas feministas que revisen de manera crítica los estereotipos y los roles de género y que vayan creando conciencia sobre las violencias y los mandatos de los roles para ir potenciando un agenciamiento de las NMJ desde niñas. Es en este lugar donde podemos ir detectando, a edad temprana, las malas prácticas que favorecen y reproducen la inequidad de género. Asimismo, creemos que es en dicha etapa donde resulta relevante acompañar a las jóvenes para desnaturalizar las violencias cotidianas, a fin de que, al llegar a la adultez, tengan las herramientas necesarias para no caer en el círculo de reproducción de las desigualdades y que puedan tomar decisiones que garanticen un futuro exitoso para ellas, conscientes de sus derechos, oportunidades y del rechazo a toda forma de violencia. En relación con ello, se vuelve urgente proponer modelos y progra-

mas formativos que, tanto desde el hogar como desde el sistema educativo, promuevan una visión crítica en las niñas para tomar decisiones libres y alejadas del sexismo (Hooks, 2021).

A diferencia de diversos modelos de liderazgo (Jiménez-López et al., 2020), el equipo de esta investigación no busca una pauta que se centre en la participación de NMJ en espacios de decisión y responsabilidad como fin último, ya que entenderemos a las lideresas en tanto *sujetas* activas, con voz y derechos, que actúan como *agentas* movilizadoras de procesos sociales relevantes en sus territorios, ya que promueven y activan su experiencia como posibilidad de transformación, ejerciendo nuevas posibilidades en sus contextos sociales y culturales.

Entenderemos que las lideresas son mujeres que construyen su subjetividad desde un sentido crítico y reflexivo, permitiéndose vivir libres de roles, prejuicios y estereotipos. Así, una lideresa es una mujer que se agencia de su experiencia femenina, poniendo en valor su voz, desencadenando procesos afectivos y colaborativos para y con sus semejantas y así tomar decisiones conscientes y positivas a fin de alcanzar mayores niveles de autonomía y participación en su contexto local. En definitiva, lo que se busca es expandir el concepto de empoderamiento vinculado tradicionalmente al poder, la participación y la educación, pues la realidad de la juventud femenina demanda considerar otras dimensiones, como son los aspectos relacionales, la transformación y la emancipación (Martínez et al., 2017).

Promover lideresas se plantea como un desafío, ya que los diversos entornos de las NMJ generalmente no propician este tipo de autoridad, porque están insertos en un sistema patriarcal que las anula y las discrimina (Irigaray, 2007; Lonzi, 2018). Así, el modelo de liderazgo que nos interesa promover se centra en lo relacional y colaborativo, donde las mujeres se reconozcan a sí mismas y entre ellas, valoren las diversas formas de ser y de estar en el mundo, cuestionando los roles y los estereotipos. Dicho modelo promueve espacios disruptivos y transgresores de enseñanza, «pensando [en] las personas como un todo y no potenciando exclusivamente los procesos cognitivos» (Montenegro, 2017, p. 414), y su especificidad consiste en levantar nuevas miradas de las pedagogías emancipadoras, «denunciando su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculina» (Ochoa, 2007, p. 2).

Finalmente, en este proceso nos parece relevante potenciar los vínculos femeninos, dado que una de las vías para el empoderamiento se basa en favorecer la asociatividad y los compañerismos entre las mujeres y así desmitificar la competencia entre ellas que ha articulado el patriarcado (Alborch, 2011; Lagarde, 2005). Asimismo, se vuelve relevante que las NMJ conozcan la labor y la participación de otras mujeres en el mundo, para que así tengan referencias sobre la capacidad y la potencialidad femenina global (Marañón, 2017) y que puedan sentir que ellas también pueden.

2. Metodología

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo exploratorio y desarrollado desde un enfoque mixto. En primer lugar, se aplicó una encuesta en línea con la finalidad de conocer las necesidades de las NMJ en referencia a aspectos de liderazgo y de empoderamiento femenino, además de atender a las dificultades, los efectos y el impacto que ejercían en su desarrollo. La encuesta consistió en 21 preguntas que tributaban a reconstruir la experiencia de las NMJ de 10 a 18 años en un formato digital y fue difundida por las principales redes sociales regionales en colegios y liceos de diferentes localidades del territorio, tanto rurales como urbanas. El corpus de datos estuvo compuesto por 83 respuestas femeninas, provenientes de 12 comunas de la Región.

En segundo lugar, se aplicó una entrevista semiestructurada mediante un muestreo por conveniencia (intencional y por bola de nieve), seleccionando a las *sujetas* de acuerdo con objetivos, temas a abordar y con la posibilidad de acceder a los escenarios y a los casos de estudio pertinentes (Vieytes, 2004). Finalmente, se aplicó dicho instrumento a 15 NMJ (5 de 10 a 12 años, 5 de 13 a 15 años y 5 de 16 a 18 años). Es importante mencionar que, como consideraciones éticas, se entregaron consentimientos informados a cada una de las participantes del estudio y a las personas a cargo de su cuidado (madre, padre o tutor/a), donde se especificó el estricto rigor científico y la confidencialidad del uso de los datos, mencionando explícitamente que serán utilizados únicamente para fines académicos.

La construcción de ambos instrumentos se centró en base a cinco áreas, las cuales fueron consideradas dimensiones para potenciar el liderazgo de las NMJ: participación; *referentas* en sus vidas; roles y estereotipos; autoconcepto y autoestima, y sus intereses. Cada una de estas dimensiones fue indagada en los contextos de sus familias (en sus hogares), de los barrios donde residían (fuera este rural o urbano), de su espacio educativo (fuera formal o informal) y en el contexto tecnológico, el cual aludía a los medios y a las redes sociales.

Las respuestas fueron analizadas tanto cuantitativa como cualitativamente. En cuanto a la encuesta, el análisis fue descriptivo, utilizando tablas de frecuencias por tramos de edad, los cuales fueron segmentados entre 10-12 años, 13-15 años y 16-18 años, a fin de identificar los temas con mayor prevalencia.

En cuanto a la entrevista, se realizó un análisis de acuerdo con la teoría fundamentada, orientando el diseño estructural de la investigación en la recogida de información, codificación, creación de categorías y operacionalización de variables (Bryant y Charmaz, 2012). Los relatos fueron analizados mediante el software Atlas.ti, utilizando la codificación axial y teórica, lo que nos permitió realizar categorías y subcategorías relacionadas.

La triangulación de los resultados obtenidos a partir del análisis del material de la encuesta y la entrevista permitió establecer una convergencia de los datos y levantar un correlato sobre la percepción que las NMJ tenían de sí mismas.

En el siguiente apartado se explica por qué es relevante promover *referentas* entre las NMJ para el empoderamiento femenino.

3. *Referentas* para el empoderamiento femenino en la infancia y en la juventud

La configuración de las subjetividades de las NMJ es un proceso complejo con múltiples nudos y vacíos, pues la jerarquización del género en la historia ha mostrado a las mujeres que lo femenino tiene menos valor que lo masculino en los espacios sociales, políticos y culturales, y que ellas deberán configurar su identidad en relación con dos supuestos para ser aceptadas y tener un lugar social en base a su género. El primero es que lo masculino será la norma y el centro de la realidad, y que deberán adaptar su subjetividad a ser lo segundo e invisibilizado (Subirats, 2017). El segundo supuesto es que tendrán que *ajustarse* a los roles y a los estereotipos tradicionalmente femeninos para comprenderse a sí mismas como parte de lo que se espera de ellas y para ser aceptadas por su entorno inmediato como *buenas mujeres* (Freijo, 2021).

A partir de esta problemática, las subjetividades de las NMJ se cruzan con los condicionamientos de una estructura patriarcal que las socializa desde la primera infancia en la «pasividad, la ignorancia, la docilidad, la virtud y la inutilidad [...] el cuidado doméstico y el cuidado de la prole» (Millet, 1995, p. 72). De acuerdo con esta situación, Carol Gilligan (1982), en un estudio del desarrollo con niñas y mujeres jóvenes llamado *In a Different Voice*, escribe las siguientes palabras

La adolescencia como momento en que las niñas llegan a una encrucijada en la que su brújula interior apunta en una dirección y la autopista señala la opuesta. Las chicas tienen que desprenderse de sus brújulas o ignorarlas para seguir la ruta marcada con decisión. (p. 17)

La autora sostiene que las niñas pueden expresar abiertamente lo que sienten y lo que piensan hasta los 8 años, con lo que reflejan un sentido de identidad y una personalidad propia. Esta condición favorable va mermando a lo largo del tiempo y en la adolescencia van presentando una distorsión del auto-concepto, ya que no se les alienta a reforzar su identidad, muy al contrario de lo que ocurre con los varones, que desarrollan un sentido propio de esta con más autonomía que las mujeres. Las NMJ silencian su voz como medida adaptativa al sistema, y esta medida es recompensada socialmente por el modelo patriarcal de relaciones sociales, lo que constituye un daño moral para las NMJ (Gilligan, 2013), ya que genera confusiones en su proceso de desarrollo. Es decir, ellas van asimilando e internalizando dicha desventaja como parte de su configuración en tanto mujeres.

En el entendido de que la participación es esencial para que las NMJ adquieran un lugar social, este grupo no puede seguir restando su intervención en la vida comunitaria, porque si actúan así en sus procesos de socialización, internalizan mandatos opresivos del género (Millet, 1995) que las relegan a un espacio reducido donde no pueden activar su capacidad de agencia.

Desde este lugar, entenderemos el empoderamiento como un proceso donde las NMJ adquieren *gobernabilidad* sobre sí mismas, es decir, el proceso de cono-

cerse y entenderse (comprendido como el autoconcepto), estimarse, valorarse y validarse (comprendido como la autovaloración) para actuar con deseo y decisión en el mundo. Según Iria Marañón (2020), empoderar a las NMJ significa concederles poder, autonomía y libertad para que puedan decidir en sus vidas. Empoderar a personas y a colectividades que tienen menos poder y repartir el ya existente (Soler et al., 2017) es una iniciativa que en sí misma resulta ser una política transgresora, que trastoca las estructuras sociales y personales y que permite generar espacios alternos donde se pueda experimentar la libertad individual, social y colectiva (Ochoa, 2007). Desde esta perspectiva, nos parece fundamental generar espacios y entornos donde las NMJ adquieran herramientas para aprender a luchar contra la indefensión aprehendida y se alejen de la vulnerabilidad y la violencia.

Consideramos fundamental que la configuración de subjetividades de las NMJ se realice desde el lugar del empoderamiento, donde lo femenino no sea comprendido en tanto categoría fija y que responda a la subordinación de los roles y de los estereotipos de género, sino más bien a un abanico de opciones que les permita conocer(se en) las realidades dadas por el patriarcado para pensar(se en) nuevas formas de verse, entenderse, quererse y aceptarse. Para ello, se ha vuelto fundamental que las NMJ conozcan, valoren y validen a otras niñas y mujeres en las cuales puedan buscar un reflejo o un impulso. A esta figura, que consideramos fundamental para el proceso de configuración de una *subjetividad empoderada*, la llamaremos *referenta* y alude a toda mujer que se presenta como un *más* para la otra, o sea, que suma a esa NMJ ideas, impulsos, compañía, o cualquier otra herramienta, para que esta pueda alcanzar su vía de empoderamiento, alejándose de la violencia y la discriminación.

Según Ema León (1997), las subjetividades están estrictamente ligadas al plano de las identidades y las relaciones sociales, ya que no podemos constituirnos sin marcos de referencia en diálogos con otras voces. Por ello, tener *referentas* se vuelve crucial para el empoderamiento, pues permitiría coconstruir nuevas visualidades acerca de ser mujer en el mundo, desde un «proceso de potenciación de la capacidad reflexiva de las mujeres para poder expresar y defender sus derechos, ampliar su autoconfianza y ejercer soberanía sobre sus relaciones personales y sociales» (Elizalde, 2018a, p. 25).

4. Resultados: potenciar las *referentas* para el empoderamiento de niñas y mujeres jóvenes

En la tabla 1 podemos ver una síntesis de la sistematización del análisis cualitativo, donde se pueden observar las principales *referentas* en la vida de las NMJ de la Región de Los Lagos.

Tabla 1. Sistematización de referencias femeninas en niñas y mujeres jóvenes de la Región de Los Lagos

Edad	Referentas	Motivos de referencia
10 a 12 años	Madre	Cuidados
	Otras familiares (abuela, hermana, tía, etc.)	Cuidados
	Otras mujeres (profesoras)	Experiencias significativas
	Feministas / Mujeres en la historia	Activismo y causas mayores / Vida y obra
13 a 15 años	Madre	Lucha
	Otras familiares (abuela, hermana, tía, etc.)	Lucha
	Otras mujeres (profesoras)	Experiencias significativas
	Feministas / Mujeres en la historia	Activismo y causas mayores / Vida y obra
	Artistas/Cantantes/Actrices	Profesión/oficio
16 a 18 años	Madre	Lucha
	Otras familiares (abuela, hermana, tía, etc.)	Lucha
	Otras mujeres (profesoras)	Experiencias significativas
	Feministas / Mujeres en la historia	Activismo y causas mayores / Vida
	Artistas/Cantantes/Actrices	Profesión/oficio y obra

Fuente: elaboración propia.

A continuación, mostraremos algunos resultados de la encuesta y de las entrevistas centrados en la dimensión de *referentas*, ya que estos resultados nos llevaron a reflexionar sobre el lugar que esta dimensión debe ocupar en el proceso de empoderamiento de las NMJ y, por ende, su lugar en la plataforma LIDERESASCHILE.

4.1. Potenciar diferentes referencias femeninas para impulsar procesos de empoderamiento y agenciamiento

La invisibilización y el detrimento de las mujeres en la cultura y la producción de conocimientos es un hecho pancultural, pues «la cultura masculina en todos sus aspectos había teorizado la inferioridad de la mujer [...] por tal razón, su inferiorización parece completamente natural» (Lonzi, 2018, p. 25). De esta manera, los valores y las referencias están basados en la creación y en los intereses masculinos (Subirats, 2021). Esto se traduce en un problema, puesto que las NMJ carecen de referencias femeninas en actividades en las que tradicionalmente no han intervenido, lo que las relega a trabajar en las labores domésticas y el cuidado de las personas. Las niñas comienzan a ver las referencias masculinas y a interiorizar que ellas no podrán realizarlas y que no tendrán las mismas posibilidades que sus compañeros varones. Esto es el inicio de la jerarquización de los géneros, lo que se convierte en una de las bases de las estruc-

turas de desigualdad, donde se comparte una visión colectiva del rol secundario de las mujeres, fuente de discriminaciones y exclusiones, a saber: falta de reconocimiento de sus méritos, poco reconocimiento de las contribuciones culturales, deslegitimación y desvalorización social (López-Navajas, 2021).

A partir de lo anterior, en este documento sostenemos que potenciar diferentes referencias femeninas en la vida de las NMJ impulsaría nuevos procesos reflexivos, discursos y producciones culturales que incidirían positivamente en su construcción, subjetividad e identidad.

El primer sondeo cuantitativo arrojó como principal resultado la referencia de la madre (un 51,7%) y de otras mujeres de la familia (abuela, hermana, tía, etc.) (un 36,8%). Y fuera del entorno doméstico, en el ámbito del colegio, la escuela o el liceo, la profesora es una figura femenina altamente admirada (un 65,4%). Para las *participantas* en el tramo de edad más bajo, la valoración simbólica de la madre es en relación con su rol como cuidadora y dadora de la vida. La socialización del rol reproductivo de las mujeres comienza desde los primeros años, a partir de la asimilación de una identidad femenina en base a roles jerárquicos y estereotipados adscritos por naturaleza, que la relega a la institución familiar como un deber ser. La representación de la *buena madre* demanda un alto nivel de prácticas que evidencien el amor maternal (Alzard, 2019), lo cual magnifica las labores de cuidado e invisibiliza los aportes de las mujeres que puedan estar activando otras formas de deconstruir las prácticas hegemónicas (Esteban, 2000). Es por este motivo que la referencia materna debe trascender las barreras del cuidado y así subvertir desde la infancia los mandatos patriarcales y la reclusión en el ámbito doméstico.

Otros resultados del sondeo cuantitativo muestran que, a través de las redes sociales (Facebook, Instagram, TikTok, entre otras), las artistas son mayormente admiradas, con un 43,2%, seguidas por *influencers* de estilos de vida, creencias y marketing, con un 21%. Estos modelos de referencia fueron profundizados en las entrevistas, donde se pudo observar que las experiencias significativas de otras mujeres, como la lucha, el activismo y otras causas mayores, son elementos importantes para la experiencia femenina:

Admiro mucho a Frida Kahlo [...] su estilo, y creo que fue muy valiente al dejarse crecer la ceja [...] porque antiguamente las mujeres tenían que resignarse y hacer lo que los hombres le pedían y ella fue libre. (*Participanta 4*, de 10 a 12 años)

La mujer que admiro más artísticamente sería Isabel Allende [...] porque un libro de ella, que se llama *Mujeres del Alma Mía*, me hizo como darme cuenta de muchas cosas, y me encanta la forma en que escribe, cómo redacta sus historias y no sé cómo decirlo, la admiro demasiado. Cómo ella pudo ser tan reconocida en un mundo que prácticamente, como dice su libro, era solo para hombres. Admiro que tuvo que hacer el doble de esfuerzo para ser reconocida. (*Participanta 9*, de 13 a 15 años)

[...] a ver, si digo mujeres de la historia, podría ser Simón de Beauvoir y Angela Davis. Sí, Angela Davis es muy seca, la resistencia, para la época, todo eso. (*Participanta 13*, de 16 a 18 años)

Los siguientes relatos vienen a reforzar la necesidad de incluir las aportaciones de las mujeres en las distintas esferas sociales, pues la producción cultural ha reproducido visualidades tradicionales de ellas, especialmente en los espacios de producción del conocimiento, con lo que se ha cultivado una imagen sumisa y desvalorada al alero de lo masculino. Las *referentas* mencionadas promueven otras realidades femeninas y rompen con el estereotipo de la pasividad adscriptiva y la razón devaluada. De esta manera, las NMJ ven la posibilidad de tomar posición dentro de un contexto histórico y escoger cómo alterar dicho contexto.

La inquietud por rescatar la creación femenina invisibilizada permitirá «conocer e interpretar el pensamiento de las mujeres sobre los problemas de las mujeres y sobre los discursos, las normas y las realidades de su tiempo» (Fernández, 2005, p. 19-20). Este reconocimiento político e intergeneracional posee un carácter afectivo, pues potencia nuevos repertorios simbólicos y *genealogías políticas* entre ellas (Elizalde, 2018b; García-Huidobro, 2017). Iria Marañón (2017) menciona que el empoderamiento femenino no solo debe darse de forma individual, sino también colectiva. Y esto radica en la importancia de producir subjetividades políticas que combatan la dominación masculina y que cuestionen el orden social, viendo en sus antecesoras el deseo de justicia y de reconocimiento para vivir su vida con libertad y autonomía.

La Malala me llamó la atención [...] recuerdo que ella estaba en la India para que las mujeres puedan estar en el colegio. (*Participanta* 3, de 10 a 12 años).

[...] cantantes y actrices como Zendaya, Billy Eilish, también admiro a Greta Thunberg [...] sus carreras, su activismo en distintos temas como el feminismo o luchas por el medio ambiente, cosas así, como causas mayores. Me gustaría poder adoptar ciertas cualidades, pero no como ser esas personas, sino aprender de ellas. (*Participanta* 6, de 13 a 15 años)

[...] hace videos en YouTube, es una mujer, sus redes sociales son Killadament¹. Ella era de tez oscura y cuando recién inició era supercriticada [...] cuando le decían comentarios malos ella los transformaba y decía cosas positivas de ella misma. Siempre fue segura [...] la verdad es que me gustaría tener ese poder de decir: «¡Ya! Esto no me va afectar y voy a seguir». (*Participanta* 10, de 16 a 18 años)

En estos últimos relatos podemos ver a *referentas* que aluden al activismo y a mujeres que confían en sí mismas, dando cuenta de *subjetividades empoderadas* y de una capacidad de agenciamiento que es relevante para las *participantas*, porque transgreden lo que naturalmente espera el patriarcado de las mujeres.

1. *Youtuber e influencer* dominicana residente en Estados Unidos. Es bloguera del Body Positive y promueve el empoderamiento, la aceptación y el amor propio en cuerpos gordos.

Iría Marañón (2017), junto con Élizabeth Cadoche y Anne de Montarlot (2021), mencionan que nuestras referencias femeninas nos merman en cualquier aspecto de la vida y que, cuando existe una ausencia de representación de mujeres, aparece el llamado *síndrome de la impostora*, que consiste en lo siguiente:

Algunas mujeres creemos que somos un fraude si conseguimos algún tipo de logro, que no merecemos haber llegado a un puesto de responsabilidad, que no merecemos ningún tipo de reconocimiento y que si lo hemos conseguido ha sido gracias a la suerte y no a méritos propios. (Marañón, 2017, p. 19)

Este es un síndrome que influye de manera importante en las subjetividades de las mujeres, ya que afecta a la autovaloración y a la confianza en sí mismas e impide que puedan validar sus logros o sus éxitos como algo propio de sus esfuerzos. Por ello, Élizabeth Cadoche y Anne de Montarlot (2021) expresan la relevancia de trabajar la propia confianza femenina a partir de potenciar los referentes de su género desde la infancia, en sus entornos familiares y en la escuela, ya que esto permitiría alejar el síndrome de la impostora, que configura la identidad temprana de las niñas. Asimismo, se plantean cultivar la confianza más allá de lo masculino como medida y norma y construir una nueva relación con las mujeres para eliminar la rivalidad y la competencia que se cultiva entre ellas desde la infancia. En este sentido, las *referentas* mencionadas dan cuenta de mujeres que han confiado en sí mismas para alcanzar sus logros personales y profesionales, los cuales se manifiestan como actos políticos que son reconocidos por las NMJ y resultan inspiradores para que otras puedan confiar, colectivizarse y avanzar.

Desde el feminismo se ha buscado entender las formas en que las mujeres subvierten los significados del sistema patriarcal hegemónico, reaprendiendo prácticas culturales e instrumentalizando dicho proceso de reaprendizaje para sus propios intereses (Mahmood, 2001). Las NMJ ven en el activismo de otras mujeres la posibilidad de revertir significados del poder y de la femineidad. Visibilizar dichas realidades, mostrando sus logros como parte de su realidad de género, es un camino para potenciar la confianza en las NMJ, para que estas se atrevan a tomar decisiones y así lograr sus deseos personales y profesionales, alejándose del síndrome de la impostora. En este sentido, es posible potenciar *subjetividades empoderadas* y capacidades de agenciamiento cuando se hacen visibles los modos en que otras mujeres se han agenciado. Es en ese escenario de identificación donde se despliega el hecho de devenir mujer (Braidotti, 2004) y el posicionamiento colectivo de sus subjetividades agenciadas. Esto último nos parece relevante, pues el quehacer de otras mujeres es trascendental a la hora de derribar las estructuras de dominación, pasividad y obediencia, así como ver en ellas la oportunidad de transformar sus propias realidades, recuperando así la imagen de sí mismas y de sus deseos de ser.

5. Conclusiones

En el presente artículo se han compartido los resultados de la primera fase del proyecto en Ciencia Aplicada número INTAPL25-2020, titulado *Plataforma LMS LIDERESASCHILE.CL: Tecnología para promover el liderazgo de nuevas juventudes femeninas*. A partir de la primera parte de este proyecto se concluyó que las *referentas* son esenciales en la socialización temprana y en todas las etapas de crianza de niñas y mujeres. Por ende, algunos de los aportes de este escrito se refieren a relevar el llamado a potenciar a las *referentas* femeninas en general, con el objetivo de desmitificar diferentes escenarios que el patriarcado ha (mal)enseñado a las NMJ y que finalmente son incorporados en sus procesos de configuración femenina, lo que provoca en ellas inseguridades y baja autoestima, por el escaso lugar y valor simbólico que ha tenido lo referente a su género en nuestra sociedad.

Algunas de estas (mal)enseñanzas son la ausencia femenina en las diferentes disciplinas, profesiones, espacios públicos y en el propio currículo educativo, como también la competencia y la rivalidad entre mujeres que ha mostrado el patriarcado. En este sentido, coincidimos con Luz M. Ochoa (2006) cuando nos cuenta que la pedagogía feminista es un camino de práctica política y una forma de enseñar que necesitamos incorporar de manera urgente, ya que promueve la alteración de los contextos de subordinación y la incorporación de nuevos valores, signos y significados que reconfiguran la verdad y la autorrepresentación femenina. El fin último es transgredir el sistema actual de poder y subordinación, donde las mujeres puedan signar sus propios espacios sin renunciar a su especificidad.

De esta manera, el presente escrito muestra que resulta crucial relevar diferentes referencias femeninas en las vidas de las NMJ desde los entornos familiares y educativos, para impulsar nuevos procesos reflexivos, discursos y producciones culturales que contribuyan positivamente a construir su subjetividad y su identidad. Así, es importante acercarnos a una forma de educación que, como práctica de libertad, potencie en niñas y niños la relevancia de lo femenino en el mundo para alejarnos del sexismo y de las jerarquías de poder (Hooks, 2021).

Por último, consideramos muy importante que el fomento de *referentas* entre las NMJ esté ligado a lo que el feminismo de la diferencia ha llamado *relaciones de affidamento*, que es algo que va más allá de la sororidad y que tiene que ver con las prácticas sociales donde las mujeres se dan fuerza para avanzar. Generalmente, las prácticas de *affidamento* son relaciones de confianza «entre dos mujeres en la que la más joven pide a la mayor ayuda para obtener algo que desea» (Irigaray, 1992, p. 95). Esta idea nos parece fundamental, pues significa que las NMJ pueden conocer y valorar a las mujeres mayores que las rodean y generar relaciones de confianza y de ayuda entre ellas, como también que existe un reconocimiento entre sí y una comunicación mediadora que potencia un proceso de construcción subjetiva femenina que es liberadora. Crecer y configurarse con *referentas* es resignificar una genealogía contingente

entre las mujeres, algo que es imprescindible para dar autoría a su saber y para crear una forma de vida que se transforma en política femenina (García-Huidobro, 2017).

Referencias bibliográficas

- ALBORCH, C. (2011). *Malas: Rivalidad y complicidad entre mujeres*. Aguilar.
- ALZARD, D. (2019). La «buena madre»: Discursos y prácticas neoliberales. *ATLÁNTICAS: Revista Internacional de Estudios Feministas*, 4(1), 265-294.
- BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa.
- BRYANT, A. y CHARMAZ, K. (2012). Teoría fundamentada e investigación psicológica. En H. COOPER, P. CAMIC, D. LONG, A. PANTER, D. RINDSKOPF y K. SHER (eds.). *Manuales de la APA en psicología. Manual APA de métodos de investigación en psicología, vol. 2. Diseños de investigación: cuantitativos, cualitativos, neuropsicológicos y biológicos* (p. 39-56). Asociación Americana de Psicología.
- CADOCHÉ, E. y MONTARLOT, A. (2021). *El síndrome de la impostora*. Península.
- ELIZALDE, S. (2018a). Las chicas en el ojo del huracán machista. *Cuestiones Criminales*, 1(1), 23-40.
- (2018b). Hijas, hermanas, nietas: Genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. *Revista Ensamble*, 4(8), 86-93.
- ESTEBAN, M. L. (2000). La maternidad como cultura: Algunas cuestiones sobre la lactancia materna y el cuidado infantil. En E. PERDIGUERO y J. COMELLES (ed.). *Medicina y cultura: Estudios entre la antropología y la medicina* (pp. 207-226). Bellaterra.
- FERNÁNDEZ, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: Género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- FREIJO, M. F. (2021) *(Mal) Educadas*. Planeta.
- GARCÍA-HUIDOBRO, R. (2017). Retratar a otras mujeres y cartografiar nuestros vínculos. *Investigaciones Feministas*, 8(2), 603-619.
<<https://doi.org/10.5209/INFE.54143>>
- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- (2013). *La ética del cuidado*. Fundación Víctor Grifols i Lucas.
- HOOKE, B. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitan Swing.
- IRIGARAY, L. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Cátedra.
- (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Akal.
- JIMÉNEZ-LÓPEZ, A., GÓMEZ, D., RENDÓN, J. y PELÁEZ, S. (2020). Revisión del liderazgo, sus estilos y modelos de medición en la última década. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 8(1), 81-98.
- LAGARDE, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI.
- LEÓN, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En E. LEÓN y H. ZEMELMAN (coord.). *Subjetividad del pensamiento social* (pp. 36-72). Universidad Nacional Autónoma de México.
- LONZI, C. (2018). *Escupamos sobre Hegel y otros escritos*. Traficantes de Sueños.
- LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos: Un legado cultural para la igualdad*. Ediciones SM.
- MAHMOOD, S. (2001). Teoría Feminista y el Agente Social Dócil: Algunas Reflexiones sobre el Renacimiento Islámico en Egipto. *Cultural Anthropology*, 28, 165-222.

- MARAÑÓN, I. (2017). *Educar en el feminismo*. Plataforma Editorial.
- (2020). *Educar a un niño en el feminismo*. Plataforma Editorial.
- MARTÍNEZ, X. Ú., JIMÉNEZ-MORALES, M., MASÓ, P. S. y BERNET, J. T. (2017). Explorando la conceptualización y la investigación del empoderamiento en el campo de la juventud. *Revista Internacional de Adolescencia y Juventud*, 22(4), 405-418. <<https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>>
- MILLET, K. (1995). *Política sexual*. Cátedra.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. <<http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>>
- MONTENEGRO, C. (2017). Cultura visual y pedagogías feministas: Repensando los espacios educativos. En E. ABERASTURI, A., ARRIAGA e I. MARCELLÁN (eds.). *Arte, ilustración y cultura visual: Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 411-416). Editorial de la Universidad del País Vasco.
- OBSERVATORIO DE EQUITAD DE GÉNERO EN SALUD (2013). *Violencia de Género en Chile*. Organización Panamericana de la Salud. <<https://www.paho.org/chi/dmdocuments/ViolenciadegeneroenChile.pdf>>
- OCHOA, L. M. (2006). Más allá de la coeducación: Pedagogía feminista. *Educar*, 36, 27-36.
- (2007). *Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas* [Ponencia]. I Coloquio Nacional Género en Educación DF, México. <https://www.researchgate.net/publication/340285069_UNA_PROPOSTA_DE_PEDAGOGIA_FEMINISTA_TEORIZAR_Y_CONSTRUIR_DESDE_EL_GENERO_LA_PEDAGOGIA_Y_LAS_PRACTICAS_EDUCATIVAS_FEMINISTAS>
- SHIRAZI, R. (2011). When projects of ‘empowerment’ don’t liberate: Locating agency in a ‘postcolonial’ peace education. *Journal of Peace Education*, 8(3), 277-294. <<https://doi.org/10.1080/17400201.2011.621370>>
- SOLER, P., TRILLA, J., JIMÉNEZ-MORALES, M. y ÚCAR, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: Espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34.
- SUBIRATS, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- (2021). No digáis que no hay mujeres. En A. LÓPEZ-NAVAJAS (ed.). *Aprender con referentes femeninos: Un legado cultural para la igualdad* (pp. 7-13). Ediciones SM.
- VIEYTES, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad: Epistemología y Técnicas*. Editorial de las Ciencias.
- VILLEGAS, M. (2018). *Violencia contra la mujer en Chile y derechos humanos*. Universidad de Chile.

TEMES DE RECERCA
TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: un estudio exploratorio

Antonio Vega-Martínez
J. Reinaldo Martínez-Fernández
Universitat Autònoma de Barcelona. España.
antonio9vega@gmail.com
josereinaldo.martinez@uab.cat

Jordi Lluís Coiduras-Rodríguez
Universitat de Lleida. España.
coiduras@pip.udl.cat



Recibido: 11/1/2022

Aceptado: 2/5/2022

Publicado: 27/7/2022

Resumen

Con el interés de revisar el abandono temprano de la universidad, este estudio se propuso como objetivo analizar la relación entre patrones de aprendizaje, estrés académico, esfuerzo y rendimiento en el primer año de estudios superiores. En él participan 146 alumnos que cursan carreras del área de las Ciencias de la Educación. Se sigue un diseño transversal basado en cuestionarios. Los patrones que incluyen autorregulación y estrategias de procesamiento profundo muestran menor relación con el estrés académico. Por lo contrario, se hallaron relaciones significativas entre los patrones más superficiales con los factores estresantes y menores recursos de afrontamiento con un menor rendimiento académico. Se aprecia la importancia de las estrategias de afrontamiento y el esfuerzo con relación al rendimiento académico. Se concluye que los estudiantes con patrón MD, los más autorregulados, parecen estar más preparados ante las demandas y exigencias de la metodología universitaria y el afrontamiento del estrés. Contrariamente, el patrón UD parece predecir el bajo rendimiento, asociado a la mayoría de estresores, sin estrategias de afrontamiento y, consecuentemente, manifestando todas las reacciones. En su conjunto, los resultados inspiran para el diseño de acciones formativas que favorezcan la transición a la universidad.

Palabras clave: patrones de aprendizaje; estrés académico; estudiantes universitarios; rendimiento académico

Resum. *Patrons d'aprenentatge, estrès acadèmic i rendiment en universitaris de primer curs: un estudi exploratori*

Amb l'interès de revisar l'abandonament primerenc de la universitat, aquest estudi es va proposar com a objectiu analitzar la relació entre patrons d'aprenentatge, estrès acadèmic, esforç i rendiment en el primer any d'estudis superiors. Hi participen 146 alumnes que cursen carreres a l'àrea de les Ciències de l'Educació. S'hi segueix un disseny transversal basat en qüestionaris. Els patrons que inclouen autoregulació i estratègies de processament profund mostren una relació més baixa amb l'estrès acadèmic. Al contrari, es van trobar

relacions significatives entre els patrons més superficials amb els factors estressants i menys recursos d'afrontament amb un rendiment acadèmic més baix. S'hi aprecia la importància de les estratègies d'afrontament i l'esforç amb relació al rendiment acadèmic. S'hi conclou que els estudiants amb patró MD, els més autoregulats, sembla que estiguin més preparats davant les demandes i les exigències de la metodologia universitària i l'afrontament de l'estrès. Contràriament, el patró UD sembla que predigui el baix rendiment, associat a la majoria de factors d'estrès, sense estratègies d'afrontament i, consegüentment, manifesta totes les reaccions. En conjunt, els resultats inspiren per dissenyar accions formatives que afavoreixin la transició a la universitat.

Paraules clau: patrons d'aprenentatge; estrès acadèmic; estudiants universitaris; rendiment acadèmic

Abstract. *Learning patterns, academic stress and performance in first year university students: An exploratory study*

In order to analyse early university dropout, this study aimed to analyse the relationship between learning styles, academic stress, effort and performance in the first year of university. A total of 146 students from the field of educational sciences participated in the study. A cross-sectional design based on questionnaires was followed. Learning styles that include self-regulation and deep processing strategies show a lesser relationship with academic stress. In contrast, significant relationships were found between more superficial approaches and stress factors, and more limited coping resources with lower academic performance. The importance of coping strategies and approaches to effort in relation to academic performance is apparent. It is concluded that students with a meaning-directed learning style of learning, the most self-regulated, seem to be more prepared for the demands and requirements of university methodology and coping with stress. In contrast, the undirected learning style seems to predict low performance, and is associated with most stressors, no coping strategies and, consequently, exhibiting all reactions. Taken as a whole, the results suggest designing training actions that favour the transition to university.

Keywords: learning styles; academic stress; undergraduate students; academic performance

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

El fracaso académico en España al inicio de la universidad alcanza el 35,2%, un dato que supera el 30,2% de la media de la Unión Europea (Ministerio de Universidades, 2020) y se ubica lejos de la deseada proporción mínima del 10%. Así, España se posiciona entre uno de los países con mayor abandono temprano de Europa (Pérez y Aldás, 2019).

Cabe destacar que los universitarios tienen una serie de creencias y estrategias sobre los procesos de aprendizaje enraizadas en unos patrones más o menos estables. Incluso hay estudios recientes que conectan los procesos de

aprendizaje desplegados en la adolescencia con las etapas del desarrollo temprano (Martínez-Fernández et al., 2021). Por lo tanto, se trata de creencias sobre qué es aprender, por qué aprenden, así como de estrategias adquiridas durante el desarrollo temprano y validadas en la experiencia académica previa, que, por el hecho de llegar a la universidad, parecen indicar que han sido adecuadas. Vermunt definió los patrones de aprendizaje a partir de estos componentes (Vermunt, 1998; Vermunt y Donche, 2017). Así, relaciona las concepciones superficiales del aprendizaje con estrategias de ensayo y error y/o de memorización para definir el patrón reproductivo (RD), un patrón que seguramente ha reportado éxitos académicos previos a la educación superior. Sin embargo, el aprendizaje reproductivo contrasta con las demandas de trabajo autónomo, profundo, crítico y autorregulado que requiere la universidad.

Desde este enfoque, el presente estudio se aproxima al análisis de la transición a la universidad y al afrontamiento de sus exigencias de aprendizaje en la educación superior (Coertjens et al., 2017). Así, la interacción entre los procesos de aprendizaje previos y las estrategias de enseñanza universitaria puede que favorezcan el éxito académico o, contrariamente, el estudiante puede percibir ciertas estrategias de enseñanza como una situación amenazante que fomenta el estrés académico (García et al., 2016; Martínez et al., 2019, Taboada, 2015). Una situación que genera alteraciones fisiológicas y que requerirá la activación de estrategias de afrontamiento (Taboada, 2015) para adecuar los procesos de aprendizaje.

En este marco, el presente estudio analiza la relación entre los procesos de aprendizaje con base en el modelo teórico de Vermunt (1998), el estrés académico y el rendimiento al inicio de la universidad.

1.1. Patrones de aprendizaje

El modelo de Vermunt (1998) conecta cuatro factores clave en el estudio del aprendizaje: concepción de aprendizaje, orientación motivacional, estrategias de regulación y estrategias de procesamiento cognitivo. Así, los estudiantes se identifican con ciertas creencias y/o estrategias, y de su combinación se configuran los patrones de adquisición de conocimientos nuevos. A saber, y en un momento inicial del modelo: dirigido al significado (Meaning Directed, MD), que agrupa la comprensión del aprendizaje como construcción de conocimientos, con interés personal intrínseco y pensamiento crítico y autorregulado. El patrón dirigido a la aplicación (Application Directed, AD) consiste en entender el aprendizaje como el uso de la información, con orientación vocacional y estrategias de autorregulación y de regulación externa con procesamiento concreto. El dirigido a la reproducción (Reproduction Directed, RD) consiste en entender el aprendizaje como la adquisición de bloques de información, con interés por los certificados, la regulación externa y el procesamiento memorístico. Finalmente, el patrón no dirigido (Undirected, UD) corresponde a una comprensión del aprendizaje basada en el estímulo de los demás (docentes y/o compañeros), con orientación motivacional ambivalente, escaso

procesamiento y ausencia de regulación. La tabla 1 resume la caracterización de cada patrón (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012, p. 169).

Tabla 1. Patrones de aprendizaje y subescalas que los componen

Meaning Directed (MD)	Application Directed (AD)	Reproduction Directed (RD)	Undirected (UD)
Construcción del conocimiento	Uso del conocimiento	Incremento del conocimiento	Estímulo docente y/o de compañeros
Interés personal	Orientación vocacional	Orientado a las calificaciones y a los resultados	Ambivalente
Autorregulación	Autorregulación y regulación externa	Regulación externa	Ausencia de regulación
Estrategias de procesamiento profundo	Estrategias de procesamiento concreto	Estrategias memorísticas	Escaso

Fuente: Martínez-Fernández et al. (2021, p. 104).

No obstante, estudios recientes reportan que no siempre se obtienen los patrones de aprendizaje inicialmente propuestos por Vermunt (Hederich-Martínez y Carmargo-Uribe, 2019; Marambe et al., 2012; Vermunt et al., 2014; Vermunt y Donche, 2017). En tal sentido, se han hallado patrones que agrupan todas las concepciones de aprendizaje (pasivo-idealista) o todas las orientaciones motivacionales (pasivo-motivacional), o también puede darse el caso de diferentes combinaciones entre las categorías teóricas de los diferentes patrones que pueden parecer disonantes o incongruentes (Donche y Van Petegem, 2009). Adicionalmente, datos de otros territorios, como por ejemplo se reporta desde Asia o Iberoamérica (Marambe et al., 2012; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt et al., 2014), suelen señalar que el patrón UD solamente se define a partir de las subescalas de ausencia de regulación y orientación ambivalente (Hederich-Martínez y Camargo-Uribe, 2019). En tal sentido, se hace mención a la necesidad de ampliar el análisis de los patrones de aprendizaje en otras poblaciones, con la finalidad de enriquecer la discusión transcultural del modelo, tal como reclaman Hederich-Martínez y Camargo-Uribe (2019), además de Martínez-Fernández (2019).

1.2. Estrés académico

En 1950, Hans Selye definió el estrés como la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior, y los estresores, como aquellos estímulos ofensivos (Selye, 1950). Así, el estrés académico se concibe como el proceso resultante de la interacción y de la fricción entre las demandas percibidas desde el contexto académico y las características cognitivas, socioafectivas y físicas de las personas que aprenden. Los universitarios perciben la situación como amenazante y, con base en sus recursos y en la manera de afrontar a los estresores, puede verse afectado su bienestar y su salud (Taboada, 2015). Los estresores académicos de mayor importancia son las obligaciones propias

del estudio, el trabajo excesivo fuera del horario lectivo, la realización y preparación de las actividades de evaluación, las intervenciones en público y la relación con los compañeros y docentes, entre otros (Babakova, 2019; García et al., 2016; Reddy et al., 2018). Una de las tipologías más recientes sobre factores académicos estresantes es la de García-Ros et al. (2012): obligaciones académicas (OA), expediente y perspectivas de futuro (EF), dificultades interpersonales (DI) y expresión y comunicación de ideas propias (EC).

Delante de los estresores el organismo responde activando el sistema de defensa, lo que implica cambios fisiológicos, emocionales, cognitivos y conductuales. En esa línea, diferentes estudios demuestran que el estrés académico está relacionado con la disminución de las calificaciones, la asistencia a clases o la dedicación a los estudios (García et al., 2016; Maajida et al., 2018; Taboada, 2015). Las repercusiones fisiológicas se identifican con el aumento de la presión sanguínea, la alteración de la respiración, dolores de cabeza y trastorno del sueño (Crum et al., 2017). De entre ellas, Cabanach et al. (2008) concluyeron que el trastorno del sueño (AS), la irascibilidad (Ir), los pensamientos negativos (PN) y el agotamiento físico (AF) son las más frecuentes en los universitarios.

Finalmente, se activan estrategias de afrontamiento que tienen el objetivo de paliar y/o eliminar una situación estresante (Taboada, 2015). Para Cabanach et al. (2010), las estrategias de afrontamiento pueden ser de reevaluación positiva (RP), de búsqueda de apoyo social (BAS) y de planificación y gestión de recursos personales (PGR).

1.3. Rendimiento académico en universitarios

Se conoce que cierta proporción de estudiantes llega a la universidad con una concepción de aprendizaje superficial y con dificultades regulatorias en correspondencia con la descripción de patrones RD y UD (Vermunt, 1998), y ello parece explicar la reducción de la motivación intrínseca (Íñiguez et al., 2016; Rabanaque y Martínez-Fernández, 2009), así como un bajo rendimiento académico. Por lo contrario, Duff et al. (2004) consideran que los patrones de aprendizaje profundo y de aprendizaje estratégico (MD y AD) correlacionan positivamente con el rendimiento académico. Sadler-Smith (1996), así como Donche et al. (2014), hallan que el patrón no dirigido (UD) muestra relación significativa negativa con el rendimiento académico. Asimismo, Lindblom-Ylänne y Lonka (2000) reportan una relación significativa positiva entre el patrón MD y el rendimiento académico, así como una relación significativa negativa entre el patrón RD y el rendimiento. El propio Vermunt (2005) señala que el patrón dirigido al significado es un predictor del rendimiento académico satisfactorio, mientras que el patrón no dirigido predice un rendimiento académico insuficiente. Sin embargo, otros estudios no hallan relación entre los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012). No obstante, sí se identifica una relación significativa positiva entre el esfuerzo y el rendimiento (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015).

Por lo que se refiere al estrés y a las estrategias de regulación, De la Fuente et al. (2020) recientemente han destacado que el estrés depende de los factores regulatorios, así la autorregulación explica un estado emocional más positivo y una reducción de aquel.

Con base en lo expuesto, este estudio se planteó las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué patrones de aprendizaje se identifican en una muestra de estudiantes de primer curso de universidad?
2. ¿Cómo se caracteriza el estrés académico, en términos de estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento en una muestra de universitarios españoles?
3. ¿Qué relación existe entre los patrones de aprendizaje, el estrés y el rendimiento académico?

2. Método

2.1. Participantes

Se diseña un estudio exploratorio descriptivo basado en cuestionarios. La muestra está compuesta por 146 universitarios (un 79,5% del cual son mujeres) que cursan el primer año de grado en Educación Social ($N = 52$; un 35,6%), Pedagogía ($N = 46$; un 31,5%) o Educación Primaria ($N = 48$; un 32,9%) en dos facultades de Ciencias de la Educación de España. Las edades están comprendidas entre los 18 y los 45 años, con una media de 20,26 ($SD = 3,9$). La selección de la muestra ha sido intencional, no probabilística y por conveniencia. Se invitó al conjunto de universitarios de primer curso de dos facultades de Ciencias de la Educación (un total de 232) y participaba el 62,93% del total de estudiantes.

2.2. Instrumentos

Para la identificación de los patrones de aprendizaje, se utilizó el ILS, Inventory of Learning Styles (Vermunt, 1998), en versión española reducida y adaptada (Martínez-Fernández y García-Orriols, 2017). Se trata de una versión de 60 ítems distribuidos en 16 subescalas que conforman los cuatro patrones presentados en la tabla 1. Para este estudio se calcularon los cuatro patrones clásicos sobre la base del análisis de fiabilidad por Alpha de Cronbach con valores entre 0,56 y 0,82 (ver la tabla 2).

El CEAU, Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (García-Ros et al., 2012) identifica los estresores académicos a partir de 21 ítems distribuidos en cuatro factores: obligaciones académicas; expediente y perspectivas de futuro; dificultades interpersonales, y expresión y comunicación de ideas propias. En este estudio se obtuvieron valores adecuados de fiabilidad por Alpha de Cronbach entre 0,60 y 0,81 (ver la tabla 3).

Tabla 2. Número de ítems, fiabilidad, media y desviación en los patrones de aprendizaje

	Número de ítems	Alpha	Media	SD
MD	18	0,76	3,53	0,43
AD	21	0,71	3,53	0,37
RD	21	0,82	3,01	0,51
UD	12	0,56	3,19	0,44

Fuente: elaboración propia.

El R-CEA, Reacciones-Cuestionario Estrés Académico, de Cabanach et al. (2008), identifica la sintomatología asociada con dimensiones emocionales, físicas, cognitivas y comportamentales relacionadas con el estrés académico. Se compone de 22 ítems para identificar los factores siguientes: alteraciones del sueño, irascibilidad, agotamiento físico y pensamientos negativos. Para este estudio se obtuvieron valores muy adecuados de fiabilidad por Alpha de Cronbach entre 0,85 y 0,90 (ver la tabla 3).

El A-CEA, Afrontamiento-Cuestionario de Estrés Académico, de Cabanach et al. (2010), cuenta con 23 ítems sobre cómo se afrontan las situaciones de estrés académico. Los factores que genera son: reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social, planificación y gestión de recursos personales. Para este estudio se obtuvieron valores muy adecuados de fiabilidad entre 0,83 y 0,93 (ver la tabla 3).

Tabla 3. Número de ítems, fiabilidad, media y desviación de las escalas de factores estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento

	Número de ítems	Alpha	Media	SD
<i>Factores estresores</i>				
OA	8	0,81	3,17	0,73
EF	6	0,69	3,10	0,80
DI	4	0,69	2,57	0,85
EC	3	0,60	2,90	0,83
<i>Reacciones ante el estrés</i>				
AS	8	0,85	2,27	0,84
Ir	5	0,90	2,57	0,92
AF	5	0,90	3,32	0,98
PN	4	0,85	2,64	1,04
<i>Estrategias de afrontamiento</i>				
RP	9	0,85	2,95	0,71
BAS	7	0,93	3,26	0,98
PGR	7	0,83	2,93	0,76

Fuente: elaboración propia.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se aplicó el ILP al comienzo del segundo semestre del primer año, cuando los estudiantes ya contaban con cierta experiencia inicial en la universidad. Igualmente, se recogió información sobre el rendimiento académico y el esfuerzo autopercebido durante el primer semestre. Seis semanas después, y fuera de evaluaciones, se aplicaron los cuestionarios de estrés académico (estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento). Los datos fueron analizados empleando medidas de fiabilidad, factorial y correlaciones de Pearson para un análisis centrado en las variables y el análisis de conglomerados (K-means) para una investigación centrada en los sujetos. De esta manera, se determina el papel de cada una de las variables de manera independiente, pero además se analizan perfiles de sujetos en función de tales variables.

3. Resultados

En cuanto a la pregunta sobre qué patrones de aprendizaje se identifican en una muestra de universitarios de primer curso de grado, se realiza un análisis factorial exploratorio considerando el modelo teórico de Vermunt (1998), y se obtienen índices de fiabilidad adecuados para los patrones de aprendizaje; con precaución del patrón UD con un índice de 0,56. Seguidamente, en el análisis centrado en los sujetos, se realiza un estudio de conglomerados (K-means) que permite identificar cómo se agrupan los estudiantes en base a los patrones de aprendizaje prototípicos (ver la tabla 4).

El análisis de conglomerados genera cinco grupos de estudiantes. El primero se define por sus altas puntuaciones en el patrón MD. El segundo responde a estudiantes con puntuaciones por encima de la media en los patrones MD, AD y RD, y un rango medio en el patrón UD; por ello son considerados *flexibles*. El tercer grupo destaca por obtener altas puntuaciones en el patrón UD. El cuarto son estudiantes que obtienen altas puntuaciones en el patrón RD. Por último, se identifica un grupo que obtiene puntuaciones por debajo del rango medio en todos los patrones y que se denomina *pasivos*.

Con relación a la cuestión acerca de cómo se caracteriza el estrés académico en una muestra de universitarios españoles de primer curso, se obtiene un

Tabla 4. Patrones de aprendizaje según análisis de conglomerados ($N = 146$)

	Conglomerados				
	MD ($N = 40$; 27,4%)	FLEXIBLE ($N = 39$; 26,7%)	UD ($N = 32$; 21,9%)	RD ($N = 20$; 13,7%)	PASIVOS ($N = 15$; 10,3%)
MD	3,74	3,87	3,40	3,04	3,08
AD	3,48	3,96	3,50	3,24	3,02
RD	2,71	3,59	2,85	3,29	2,34
UD	2,97	3,36	3,65	3,02	2,66

Fuente: elaboración propia.

conjunto de datos descriptivos y posteriormente se realiza un análisis de conglomerados con los tres componentes (ver la tabla 5). Los análisis permiten inferir que esta muestra de universitarios obtiene puntuaciones más altas en el factor de obligaciones académicas, seguido del expediente y de las perspectivas de futuro. Las reacciones más frecuentes son el agotamiento físico y los pensamientos negativos, con un afrontamiento basado en la búsqueda de apoyo social y, en menor grado, las estrategias de reevaluación positiva, de gestión y planificación de los recursos personales.

Un análisis de conglomerados centrado en los sujetos y en las variables de estrés académico reporta una clasificación de cuatro grupos: un primer grupo estresado y afectado, con estrategias de afrontamiento ante el estrés; un segundo grupo formado por estudiantes estresados y afectados, con pocos recursos de afrontamiento; un tercer grupo que son estudiantes medianamente estresados y afectados, con afrontamiento conductual, y un cuarto grupo integrado por estudiantes poco estresados y poco afectados, con afrontamiento medio.

Tabla 5. Estresores, reacciones al estrés y estrategias de afrontamiento según análisis de conglomerados

Conglomerados				
	Estresados y afectados, con estrategias de afrontamiento (N = 16; 11%)	Estresados y afectados, con pocos recursos (N = 34; 23,3%)	Medianamente estresados y afectados, con afrontamiento conductual (N = 47; 32,2%)	Poco estresados y poco afectados, con afrontamiento medio (N = 49; 33,5%)
<i>Factores estresores</i>				
OA	4,06	3,68	3,15	2,57
EF	3,78	3,51	3,06	2,63
DI	3,39	3,32	2,27	2,08
EC	3,69	3,43	2,47	2,66
<i>Reacciones al estrés</i>				
AS	3,34	2,82	2,20	1,61
Ir	3,19	3,18	2,76	1,77
AF	4,20	4,08	3,43	2,41
PN	3,20	3,45	2,87	1,70
<i>Estrategias de afrontamiento</i>				
RP	3,53	2,56	2,89	3,09
BAS	4,18	2,52	3,77	3,00
PGR	3,88	2,39	3,10	2,84

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la pregunta acerca de qué relación existe entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento al inicio de la universidad, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis centrado en las variables aplicando el análisis de correlación de Pearson (ver la tabla 6). El estudio de las relaciones entre los patrones de aprendizaje y el resto de variables indica que el patrón MD no se asocia con ningún factor estresor, aunque sí con la reacción al estrés de alteración del sueño y las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, así como de gestión y planificación de los recursos personales y el rendimiento académico. El patrón AD muestra relación significativa positiva con los factores de estrés académico por las obligaciones propias de sus estudios, así como con el expediente y las perspectivas de futuro, la reacción de alteración del sueño y la estrategia de reevaluación positiva y el esfuerzo. El patrón RD muestra relación con las obligaciones académicas, el expediente y las perspectivas de futuro, además de con la comunicación y la expresión de las ideas propias y la reacción de irascibilidad, pero con ninguna estrategia de afrontamiento, aunque sí con el esfuerzo. Finalmente, el patrón UD se relaciona con el estrés por obligaciones académicas.

Tabla 6. Correlaciones entre patrones de aprendizaje, estrés académico, esfuerzo y rendimiento

Estrés y rendimiento	Patrones de aprendizaje			
	MD	AD	RD	UD
<i>Factores estresores</i>				
OA		0,28	0,17	0,27
EF		0,29	0,27	0,22
DI				
EC			0,23	
<i>Respuestas al estrés</i>				
AS	0,17	0,20		0,17
Ir			0,18	0,25
AF				0,24
PN				0,29
<i>Estrategias de afrontamiento</i>				
RP	0,38	0,25		
BAS				
PGR	0,41			
<i>Rendimiento académico</i>				
Esfuerzo	0,31	0,42	0,34	
Nota media	0,18			

Fuente: elaboración propia.

micas, las perspectivas de futuro y todas las reacciones, pero ninguna estrategia de afrontamiento, ni esfuerzo, ni rendimiento.

Finalmente, desde una perspectiva de análisis centrado en los sujetos, se realiza un estudio de la relación (chi-cuadrada, χ^2) entre los patrones de aprendizaje y las variables del estrés académico a partir de los conglomerados previamente definidos. Los resultados (ver la tabla 7) muestran relaciones significativas entre los diferentes grupos de sujetos ($\chi^2 = 22,210$, $gl = 12$; $p = 0,035$). Concretamente, los residuos tipificados corregidos (R) muestran una relación significativa negativa entre el grupo de estudiantes con un patrón de aprendizaje flexible y la condición de estar poco estresados y poco afectados, con afrontamiento medio. En contraposición, se detecta relación significativa positiva entre el grupo de estudiantes pasivos y MD, con el mismo grupo de estudiantes: poco estresados y poco afectados, con afrontamiento medio.

Tabla 7. Relación entre los grupos de estudiantes según patrones de aprendizaje y factores del estrés académico

Clústeres de estrés	Clústeres de patrones de aprendizaje															χ²	P
	Flexibles			Pasivos			UD			MD			RD				
	N	%	R	N	%	R	N	%	R	N	%	R	N	%	R		
1	6	15,4	1,0	0	0	0	5	15,6	1,0	4	10	-0,2	1	5	0,7		
2	11	28,2	0,8	2	13,3	-1,0	9	28,1	0,7	6	15	-1,5	6	30	0,8		
3	17	43,6	1,8	4	26,7	-0,5	11	34,4	0,3	10	25	-1,1	5	25	-0,7	22,21	<0,05
4	5	12,8	-3,2	9	60	2,3	7	21,9	-1,6	20	50	2,6	8	40	0,7		
Total	39	100		15	100		32	100		42	100		20	100			

Nota: 1 = estresados y afectados, con estrategias de afrontamiento; 2 = estresados y afectados, con pocos recursos; 3 = medianamente estresados y afectados, con afrontamiento conductual, y 4 = poco estresados y poco afectados, con afrontamiento medio.

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

El modelo teórico de patrones de aprendizaje se viene consolidando en el análisis de las estrategias, las concepciones y la orientación motivacional en una amplia diversidad de territorios alrededor del mundo (Marambe et al., 2012; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt et al., 2014). Sin embargo, no conocemos de estudios que aborden la relación de los patrones de aprendizaje con el estrés académico y a su vez con el rendimiento.

Respecto a los patrones de aprendizaje, se hallaron los cuatro originalmente propuestos por Vermunt (1998) (MD, AD, RD, UD). Estos resultados coinciden con los hallazgos realizados en el resto de Europa (Vermunt y Minnaert, 2003). En cuanto al análisis centrado en los sujetos, se identificaron cinco grupos de estudiantes, clasificados en flexibles, pasivos, no dirigidos, dirigidos

al significado y dirigidos a la reproducción. Esta agrupación coincide con los patrones de aprendizaje diseñados por Vermunt en tres de los grupos (UD, MD y RD). No obstante, se identifica otro grupo de estudiantes que no se ubican de manera clara en ningún patrón, sino que puntúan alto en todos ellos, los denominados *flexibles* según Donche y Van Petegem (2009). Igualmente, y en sentido contrario, se identifica otro grupo de estudiantes con bajas puntuaciones en todos los patrones, los pasivos según Marambe et al. (2012).

Estos patrones, que parecen una mezcla de estrategias, orientaciones y creencias, así como los pasivos, se aproximan más a los resultados hallados en estudiantes de territorios de fuera de Europa, como los de González y Anglat (2016) en Argentina, o García-Ravidá (2017) en Colombia, México y Venezuela. De hecho, los resultados en la misma Península son aún más coincidentes, pues Rocha y Ventura (2011), en Portugal, identifican el patrón dirigido a la aplicación, el dirigido a la reproducción y dos conglomerados que denominan *plástico* e *inactivo*, que coinciden con los estudiantes flexibles y pasivos de esta muestra de españoles. Así, se produce una diferenciación de patrones según las zonas que parece más que interesante y que aún requiere de estudios que profundicen en esas particularidades territoriales y sobre todo que nos permitan profundizar en el diseño de acciones metodológicas y formativas distintas (en línea con Hederich-Martínez y Camargo-Urbe, 2019; Martínez-Fernández, 2019).

En lo referente al estrés académico, se identifica a las obligaciones propias de los estudios como el principal factor estresor, así como la preocupación por el expediente y las perspectivas de futuro (García et al., 2016; Muñoz, 1999). Con relación a las respuestas al estrés, se identifica el agotamiento físico y los pensamientos negativos, en línea con los resultados de Taboada (2015). En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se halla que los estudiantes hacen uso principalmente de búsqueda de apoyo social, un dato que ya reportaba Taboada (2015), y parece que ese tipo de apoyo en los otros (*regulación externa* en términos de Vermunt) está indicándonos que existe una arraigada estrategia de regulación externa en los universitarios iberoamericanos (Hederich-Martínez y Camargo-Urbe, 2019; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Martínez-Fernández, 2019).

La relación entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento muestra que las puntuaciones en el patrón MD se relacionan con la alteración del sueño, las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, la gestión y la planificación de los recursos personales, el esfuerzo y un mejor rendimiento académico. Estos resultados están en línea con los estudios que asocian el patrón MD con el mejor desempeño (Duff et al., 2004; Lindblom-Ylänne y Lonka, 2000; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt y Donche, 2017). Sin embargo, esa alteración del sueño quizás muestre que el patrón MD no es necesariamente un indicador de bienestar.

El patrón AD sigue una línea similar, al estar relacionado con el estrés por las obligaciones académicas, el expediente y las perspectivas de futuro, resultados congruentes a los de Rocha y Ventura (2011) y Vermunt (2005), quienes

vinculan el patrón AD con la vocación hacia la profesión venidera. Además, se asocia con la alteración del sueño, pero también con la estrategia de reevaluación positiva y el esfuerzo. El patrón RD, tal como reportan otros estudios (González y Anglat, 2016; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt y Donche, 2017), es uno de los menos adaptativos, al mostrarse relacionado con tres factores estresores (obligaciones académicas; expediente y perspectivas de futuro, y comunicación y expresión de ideas propias). Además, las puntuaciones RD se asocian con la irascibilidad, pero con ninguna de las estrategias de afrontamiento, aunque sí con el esfuerzo. Finalmente, las asociaciones halladas entre el estrés académico, el rendimiento y el patrón UD lo confirman como el más desadaptativo (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt y Donche, 2017). En tal sentido, el patrón UD se asocia al estrés por las obligaciones académicas y las perspectivas de futuro, así como con todas las reacciones, pero con ninguna estrategia de afrontamiento. En todo caso, se destaca el bajo índice de fiabilidad del patrón UD, que seguramente está relacionado con diferentes formas de entender el estímulo docente y/o de los compañeros, como reclaman Hederich y Camargo (2019).

En esta investigación se confirma, una vez más, que los estudiantes con patrón MD, los más autorregulados, parecen estar más preparados ante las demandas y las exigencias de la metodología universitaria y el afrontamiento del estrés, en línea con De la Fuente et al. (2020). Contrariamente, el patrón UD parece predecir el bajo rendimiento, que está asociado a la mayoría de estresores, no cuenta con estrategias de afrontamiento y, consecuentemente, manifiesta todas las reacciones.

Finalmente, hay que señalar que este estudio tiene las limitaciones propias del hecho de tratarse de una aproximación exploratoria en una muestra intencional de corte transversal al inicio de la universidad. En tal sentido, se requieren mayores esfuerzos en la recolección de datos para conseguir una mayor representatividad e incrementar los estudios longitudinales para disponer de mayores evidencias en cuanto a los procesos de cambio, o no, de los mismos, así como su impacto en el rendimiento a lo largo de la formación universitaria.

Sin embargo, a pesar de tales limitaciones, desde el punto de vista de las acciones formativas, estos hallazgos manifiestan la necesidad de ofrecer herramientas a los estudiantes que ingresan en la universidad para la revisión de su marco de creencias y la optimización de sus estrategias de aprendizaje autorregulado. Así, resulta necesario fomentar un aprendizaje basado en la construcción, con interés personal y autorregulado, que apunte a unas estrategias adecuadas de pensamiento crítico y creativo, como requiere la educación superior. Paralelamente, las exigencias universitarias deben atender a una serie de aspectos emocionales de los propios estudiantes para que este reto no les instale en las emociones negativas ni en el estrés, sino en el fortalecimiento y la resiliencia para superar los retos de la formación profesional de calidad.

Referencias bibliográficas

- BABAKOVA, L. (2019). Development of the Academic Stressors Scale for Bulgarian University Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 81, 115-128.
<<https://doi.org/10.17227/rce.num77-9521>>
- DE LA BARRERA, M. L., RIGO, D. y RICCETTI, A. (2019). La investigación sobre patrones de aprendizaje en Argentina: Conformación de perfiles en estudiantes de Educación Superior. *Revista Colombiana de Educación*, 77(1), 245-275.
<<https://doi.org/10.17227/rce.num77-9521>>
- CABANACH, R. G., VALLE, A., RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (2008). Variables explicativas de estrés en estudiantes universitarios: Construcción de una escala de medida. Comunicación. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos de futuro*. Oviedo, 23-25 de abril.
- CABANACH, R. G., VALLE, A., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I. y FREIRE, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- COERTJENS, L., DONCHE, V., MAEYER, S. D., VAN DAAL, T. y VAN PETEGEM, P. (2017). The growth trend in learning strategies during the transition from secondary to higher education in Flanders. *Higher Education*, 73, 499-518.
<<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0093-x>>
- CRUM, A. J., AKINOLA, M., MARTIN, A. y FATH, S. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. *Anxiety, Stress, & Coping*, 30(4), 379-395.
<<https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1275585>>
- DONCHE, V., COERTJENS, L., VAN DAAL, T., DE MAEYER, S. y VAN PETEGEM, P. (2014). Understanding differences in student learning and academic achievement in first year higher education: An integrative research perspective. En D. GIJBELS, V. DONCHE, J. T. E. RICHARDSON y J. D. VERMUNT (eds.). *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives* (pp. 214-231). Routledge.
- DONCHE, V. y VAN PETEGEM, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: A cross-sectional and longitudinal study. *Higher Education*, 57(4), 463-475.
<<https://doi.org/10.1007/s10734-008-9156-y>>
- DUFF, A., BOYLE, E., DUNLEAVY, K. y FERGUSON, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920.
<<https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.020>>
- DE LA FUENTE, J., PAOLINI, P. V., VERA-MARTÍNEZ, M. y GARZÓN-UMERENKOVA, A. (2020). Effect of Levels of Self-Regulation and Situational Stress on Achievement Emotions in Undergraduate Students: Class, Study and Testing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 4293.
<<https://doi.org/10.3390/ijerph17124293>>
- GARCÍA, B. R., ORTEGA, M. L. y MONTAGUT, L. E. B. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes pertenecientes al Grado en Enfermería de la escuela de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad de Salamanca. *Revista Enfermería CyL*, 8(2), 23-32.
- GARCÍA-RAVIDÁ, L. B. (2017). *Patrones de aprendizaje en universitarios latinoamericanos: dimensión cultural e implicaciones educativas*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

- GARCÍA-ROS, R., PÉREZ-GONZÁLEZ, F., PÉREZ-BLASCO, J. y NATIVIDAD, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2).
- GONZÁLEZ, M. L. y ANGLAT, H. E. D. D. (2016). Enfoque transversal y longitudinal en el estudio de patrones de aprendizaje en alumnos universitarios de ingeniería. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 169-189.
<<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26089>>
- HEDERICH-MARTÍNEZ, C. y CAMARGO-URIBE, A. (2019). Revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt. *Revista Colombiana de Educación*, 77(1).
<<http://dx.doi.org/10.17227/rce.num77-9469>>
- ÍÑIGUEZ, T., SASO, C. E. y ERRAZU, D. V. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado: Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educar*, 52(2), 285-313.
<<http://doi.org/10.5565/rev/educar.674>>
- LINDBLOM-YLÄNNE, S. y LONKA, K. (2000). Dissonant study orchestrations of high-achieving university students. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 19.
<<http://dx.doi.org/10.1007/BF03173164>>
- MAAJIDA, M., VISHNU, V. y GAYATHRI, R. (2018). Effect of stress on academic performance of students in different streams. *Drug Invention Today*, 10(9).
- MARAMBE, K. N., VERMUNT, J. D. y BOSHUIZEN, H. P. (2012). A Cross-Cultural Comparison of Student Learning Patterns in Higher Education. *Higher Education*, 64(3), 299-316.
<<https://doi.org/10.1007/s10734-011-9494-z>>
- MARTÍNEZ, M. C. V., GARCÍA, B. R. y GOTA, T. A. (2019). Estrés académicos percibidos por estudiantes del grado de enfermería en una universidad española. *Revista Enfermería CyL*, 11(1), 16-21.
- MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, J. R. (2019). El modelo patrones de aprendizaje: Estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 77(1).
<<https://doi.org/10.17227/rce.num77-9953>>
- MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, J. R., CIRASO-CALÍ, A., DE LA BARRERA, M. L., GARCÍA-RAVIDÁ, L. B. y QUESADA-PALLARÈS, C. (2021). Experiencias iniciales del desarrollo y su relación con los procesos de aprendizaje en la adolescencia. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 73(3), 99-114.
- MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, J. R. y GARCÍA-ORRIOLS, J. (2017). *ILP short-version*. Grup de Recerca PAFIU. Universitat Autònoma de Barcelona.
<<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.36074.00961>>
- MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, J. R. y GARCÍA-RAVIDÁ, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del máster en educación secundaria: Variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 165-182.
- MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, J. R. y VERMUNT, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), 278-295.
<<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.823934>>
- MINISTERIO DE UNIVERSIDADES (2020). *Datos y cifras del sistema universitario español: Publicación 2019-2020*. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9e82c7a-1174-45ab-8191-c8b7e626f5aa/informe-datos-y-cifras-del-sistema-universitario-espa-ol-2019-2020-corregido.pdf>>.

- PÉREZ, F. y ALDÁS, J. (2019). *Indicadores Sintéticos de las Universidades Españolas*. 7a Edición. Fundación BBVA e IVIE.
<http://dx.medra.org/10.12842/RANKINGS_SP_ISSUE_2019>
- RABANAQUE, S. y MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, J. R. (2009). Conception of learning and motivation of Spanish psychology undergraduates in different academic levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 513-528.
<<http://dx.doi.org/10.1007/BF03178765>>
- REDDY, K. J., MENON, K. R. y THATTIL, A. (2018). Academic stress and its sources among University students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537.
<<https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>>
- ROCHA, M. y VENTURA, M. (2011). Vermunt's Learning Styles: Searching for Portuguese College Student's Functioning. *Journal of Learning Styles*, 4(8).
- SADLER-SMITH, E. (1996). Approaches to studying: Age, gender and academic performance. *Educational Studies*, 22(3), 367-379.
- SELYE, H. (1950). *The Physiology and Pathology of Exposure to Stress*. Acta Inc. Medical Publishers, 377.
- TABOADA, V. F. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, Universidade da Coruña. <<http://hdl.handle.net/2183/15705>>.
- VERMUNT, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
<<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>>
- VERMUNT, J. D., BRONKHORST, L. H. y MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, J. R. (2014). The dimensionality of student learning patterns in different cultures. En D. GIJBELS, V. DONCHE, J. T. E. RICHARDSON y J. D. VERMUNT (eds.). *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and Research Perspectives* (pp. 33-55). Routledge.
- VERMUNT, J. D. y DONCHE, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269-299.
<<https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>>
- VERMUNT, J. D. y MINNAERT, A. (2003). Dissonance in student learning patterns: When to revise theory? *Studies in Higher Education*, 28(1), 49-61.
<<http://dx.doi.org/10.1080/03075070309301>>

Necesidades formativas del perfil creativo-innovador del docente universitario formador de profesores de las carreras pedagógicas en Chile

Carolina Alburquenque Campos

Universidad de Playa Ancha. Valparaíso. Chile.
calburquenque@gmail.com

José Tejada Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona. España.
jose.tejada@uab.cat



Recibido: 12/9/2022

Aceptado: 27/10/2022

Publicado: 31/1/2023

Resumen

En el contexto chileno de formación de profesionales de la educación se realiza un estudio descriptivo-exploratorio y mixto, con la finalidad básica de caracterizar el perfil del profesor universitario creativo-innovador e identificar sus necesidades formativas. En este trabajo se presenta específicamente el estudio de necesidades —que metodológicamente se plantea desde una lógica de investigación evaluativa— partiendo del concepto de necesidades sentidas y considerando a la vez las normativo-prescriptivas. La muestra está constituida por 190 docentes universitarios de dos regiones del área central de Chile. El análisis de las necesidades estudiadas apunta a que la mayor cantidad de estas están orientadas hacia la dimensión pedagógica frente a la disciplinaria. Se concluye que, en cada dimensión analizada, existe un nudo crítico que puede oficial de base para una futura planificación y diseño de procesos formativos: reflexión profesional y planificación de la formación. Además, ambas categorías son fundamentales para el desarrollo de la competencia creativo-innovadora desde el trabajo docente y la práctica de la enseñanza.

Palabras clave: profesor universitario; necesidades formativas; perfil profesional; educación superior; pedagogía

Resum. *Necessitats formatives del perfil creatiu-innovador del docent universitari formador de professors de les carreres pedagògiques a Xile*

En el context xilè de formació de professionals de l'educació es fa un estudi descriptiu exploratori i mixt, amb la finalitat bàsica de caracteritzar el perfil del professor universitari creatiu-innovador i identificar-ne les necessitats formatives. En aquest treball s'hi presenta específicament l'estudi de necessitats —que metodològicament es planteja des d'una lògica de recerca avaluadora— partint del concepte de necessitats sentides i considerant alhora les normativoprescriptives. La mostra està constituïda per 190 professors universitaris de dues regions de l'àrea central de Xile. L'anàlisi de les necessitats estudiades apunta que la quantitat més gran de les necessitats formatives està orientada cap a la dimensió pedagògica enfront de la disciplinària. S'hi conclou que, en cada dimensió

analitzada, hi ha un nus crític que pot servir de base per a una futura planificació i un disseny de processos formatius (reflexió professional i planificació de la formació). A més, totes dues categories són fonamentals per al desenvolupament de la competència creativa-innovadora des del treball docent i la pràctica de l'ensenyament.

Paraules clau: professor universitari; necessitats formatives; perfil professional; educació superior; pedagogia

Abstract. *Educational needs regarding the creative-innovative aspects of university lecturers on teacher training programmes in Chile*

An exploratory and mixed descriptive study is performed in the context of teacher training in Chile, with the basic purpose of characterizing the profile of creative-innovative university lecturers and identifying their training needs. This study specifically addressed these needs through a methodology from an evaluative research logic, starting from the concept of felt needs, while also considering normative-prescriptive ones. The sample is made up of 190 university lecturers from two central regions of Chile. The needs analysis indicates that most training requirements are oriented towards the pedagogical dimension as opposed to the disciplinary one. It is concluded that, in each dimension analyzed, there is a critical node that can act as a basis for the future planning and design of training processes (professional reflection and training planning). In addition, both categories are fundamental for the development of creative-innovative competence in terms of both teaching work and practice.

Keywords: university lecturer; training needs; professional profile; higher education; pedagogy

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

El contexto de cambio permanente y de adecuaciones en que se encuentra la educación, sobre todo en Latinoamérica (el caso de Chile no es la excepción), ha remitido a la revisión necesaria de los procesos formativos de los profesores universitarios, particularmente de los que forman profesores, así como también la revisión del currículum de formación inicial, al igual que la continua, teniendo presente su perfil profesional en dicho contexto.

Se parte de la consideración de que la universidad, como institución de formación de profesionales, debe actualizar de manera recurrente sus estrategias de trabajo y su vínculo con el contexto en que está inserta (CEDEFOP, 2014; Massaguer y Tejada, 2021). En este sentido, el diagnóstico es claro y, en muchas ocasiones, las instituciones no han estado atentas a los nuevos escenarios ni, por ende, a los nuevos requerimientos de la sociedad del siglo XXI, que

responden a situaciones de volatilidad, hiperconexión y relación estrecha con el contexto y la sociedad de la información (Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Montero y Gewerc, 2018; Tejada y Pozos, 2018).

En este contexto complejo, nos ubicamos en el nuevo paradigma de formación de profesionales basada en competencias y perfiles profesionales, con lo que ello comporta en clave de profesionalización.

Por lo que se refiere al perfil del profesor universitario, en primer lugar, conlleva considerar las funciones (planificación, desarrollo, evaluación, investigación-innovación y gestión) y los contextos (aula, institución educativa y entorno socioprofesional) de actuación profesional, lo que da pie a las diferentes competencias (incumbencias) profesionales: genérico-transversales y específicas propias del perfil. Desde la lógica de los contenidos podríamos responder en clave de los saberes y de los recursos necesarios: saber, saber hacer, saber ser y saber estar (conocimientos, habilidades y actitudes). En este sentido, dichos contenidos, que habría que seleccionar e integrar en el currículum de formación de docentes (inicial y continua), hay que contemplarlos con los nuevos parámetros de referencia, como son la modernización, las bases tecnológicas, la alfabetización digital y de idiomas, la conformación de redes e intercambios sociales, tecnológicos y económicos, la promoción de intercambios intrainstitucionales e interinstitucionales, la integración disciplinaria y los nuevos campos de formación. De ahí que, bajo estos parámetros, hemos de considerar los viejos y nuevos contenidos: las tutorías, las didácticas de la disciplina, la evaluación de alumnos y de aprendizajes, las estrategias metodológicas, las prácticas, la autoevaluación docente, la coordinación de asignaturas, la planificación, la elaboración de materiales, las TIC, etc. Tampoco podemos olvidar que, en este mismo contexto, el quehacer docente suma nuevos roles: orientador del desarrollo, guía de aprendizaje, diseñador y gestor de actividades y entornos, motivador, dinamizador, provocador de curiosidades, fuente de información y transmisor de experiencias, diseñador y desarrollador de recursos, evaluador de recursos y usuario de estos, tutor, investigador, reflexionador de la propia práctica, colaborador con otros docentes, actualizador de contenidos, etc. (Mas y Tejada, 2013).

En segundo lugar, asumiendo el perfilamiento profesional general del docente universitario, cabe también apuntar que nos ubicamos en un perfil del profesor universitario creativo-innovador (Alburquenque, 2021), en conexión específica con las habilidades del siglo XXI (Clavijo, 2018; European Commission, 2019; González y González, 2008; Lucas, 2019; Luengo et al., 2016; Pellegrino y Hilton, 2017; Petrie et al., 2021; Seltzer y Bentley, 2020; UNESCO, 2015, 2017). Ello nos lleva a asumir, principalmente desde las competencias, la necesidad de poner el énfasis en una lógica más productiva y orientada a la solución de problemas por encima de la reproducción de contenidos dentro de una lógica académica. Es decir, en el desarrollo de habilidades para la generación de conocimiento, como, por ejemplo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que conllevan a su vez la creatividad y la innovación.

Sostenemos que la competencia creativo-innovadora se puede manifestar a través de la resolución de problemas, lo que implica un proceso de pensamiento crítico en situaciones emergentes o permanentes. Esta relación se entiende como el punto de partida de la innovación, como la concreción de las habilidades antes mencionadas. Salimos de la innovación como el resultado de un proceso que se inicia con una necesidad descubierta en la que se desarrolla la capacidad creativa en búsqueda de respuesta, es decir, «la necesidad impulsa el cambio que da lugar al proceso innovador. A través de la innovación se pueden reinventar nuevas formas de entender y mejorar el trabajo» (Menchén, 2019, p. 18). Tal como hemos comentado, esta innovación es el resultado del desarrollo de las habilidades apuntadas, valiéndose de ejercicios de pensamiento creativo.

De hecho, la innovación «se concibe como un proceso de dos componentes, que abarca tanto el desarrollo de ideas creativas como la introducción y aplicación intencional de las ideas creativas seleccionadas en prácticas de enseñanza y aprendizaje» (Bocconi et al., 2012, p. 7). Así, se entiende la innovación como parte del proceso de modernización a partir de acciones creativas generadoras de ideas y que, en educación, puede traducirse en situaciones formativas auténticas y significativas en un contexto de aprendizaje experiencial y vinculado a la resolución de dificultades, de necesidades o de problemas reales (Ferrari et al., 2009; Díaz Barriga, 2006; Tejada, 2022a).

De esta manera, podemos señalar, en línea con Bocconi et al. (2012), que el aprendizaje creativo es parte de las propuestas actuales de modernización de los procesos de enseñanza innovadora que implica a las metodologías activas. La innovación no se ve como algo prospectivo, sino actual, contingente y transversal.

Específicamente, en nuestra investigación nos basamos en la visualización de las características del profesor universitario en cuanto a profesor creativo e innovador (Menchén, 2019; Maggio, 2018; Torre, 2009). Para ello, es necesario tener en consideración, dentro de la función docente, el trabajo pedagógico previo al aula y en este espacio educativo. Nos referimos a la necesidad de trabajar los aspectos didácticos preinteractivos como la planificación y también se puede relacionar con las situaciones y la transposición didáctica. Ello enriquece las propuestas con la idea de interdisciplinariedad e intradisciplinariedad y la integración de tecnologías a través del modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006), pero todo esto con el objetivo de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Respecto a la dimensión específica de la enseñanza, se puede contar también con la teoría del conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005) como «conocimiento base para la enseñanza», que pone de manifiesto la necesidad de un cuerpo conceptual que permite establecer relaciones con los contenidos curriculares (Chinnappan y Lawson, 2005), expandiendo el objeto de estudio desde ciertas disciplinas a un universo más amplio de niveles educativos y materias.

Desde estos aspectos se puede entender que la función docente en la universidad tiene una doble dimensión: una académico-disciplinaria y otra peda-

gógico-didáctica. En la primera se entiende cierta experiencia y la necesidad de realizar actualizaciones documentales, principalmente. En cambio, en el trabajo de enseñanza propiamente se encuentra la labor de planificación, implementación y evaluación de procesos formativos a través de metodologías activas. Se puede decir, pues, que «el conocimiento propio de la profesión docente es un conocimiento mixto, didáctico y disciplinar. Debe conocer la materia, pero debe saber, también, cómo enseñarla» (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 148), que es lo que se ha denominado *conocimiento pedagógico*.

El vínculo entre estas dos áreas, que hasta mediados del siglo xx no era claro e incluso se privilegiaban las disciplinas de conocimiento duro sobre los recursos pedagógicos para su enseñanza, cambia, lo que permite «posicionar en el contexto del aula esa amalgama entre los contenidos de la materia y la didáctica, de ahí su practicidad, e igualmente posibilita que el profesor reflexione sobre su práctica pedagógica, recurriendo a su cuerpo conceptual» (Leal, 2014, p. 99).

Por último, cabe también comprender cuáles son las demandas formativas de los profesores, las inquietudes que experimentan en sus inicios y, a tenor de estas, cómo se puede potenciar el aprendizaje profesional en los diversos momentos de su desarrollo laboral, de manera que estas demandas e inquietudes se constituyan en vías esperanzadoras para contribuir a la profesionalización docente para una sociedad compleja. Ello contribuiría a realizar un diagnóstico ausente y necesario para definir el *para qué*, el *qué* y el *cómo* lograr una formación de calidad para nuestros docentes (Tardif, 2016). En definitiva, hacer real la configuración de un profesor para una sociedad compleja como la de hoy día exige replantear el desarrollo profesional docente de forma que se haga real la configuración de una nueva cultura de aprendizaje profesional, dando lugar a elementos externos e internos a la profesión, que la potencien y la fomenten (Imbernón, 2017).

2. Metodología

2.1. Diseño del estudio

Los objetivos generales de la investigación que se plantea se concretan en tres puntos: caracterizar el perfil del profesor universitario creativo-innovador en el contexto universitario chileno, a partir del cual se pueden identificar sus necesidades de aprendizaje, para posteriormente realizar una propuesta de formación y capacitación relacionada con las necesidades detectadas.

Estos objetivos dan pie a la caracterización del diseño de la investigación atendiendo a la metodología mixta —cuantitativo-cualitativa— (Hernández-Sampieri et al., 2014), dentro también de un planteamiento de un estudio descriptivo exploratorio para caracterizar el perfil (teórico y real) y un diseño de investigación evaluativa (Bausela, 2007; Escudero, 2011; Salas y Murillo, 2010) por lo que respecta a la detección de las necesidades formativas, objeto prioritario de este artículo.

En línea con Diz (2017), las necesidades, como metodología de investigación evaluativa, pueden conceptualizarse del modo siguiente:

- a) Discrepancia, que expresa la diferencia entre la situación real y la ideal.
- b) Preferencia o deseo que se basa en la percepción de los propios sujetos.
- c) Deficiencia o ausencia, entendida como carencia o problema (muy utilizada en la formación del profesorado).

En nuestro caso, teóricamente partimos del concepto de necesidades sentidas (basada en un problema), considerando también las normativo-prescriptivas (basadas en la discrepancia respecto de estándares perfil) (Aránega, 2013; Navío, 2007; Witkin y Altschuld, 2000). De ahí que retomemos el parecer de quienes están enfrentados a los procesos formativos en instituciones de educación superior. Dicha implicación de los actores parece del todo pertinente y acertada como respuesta a la modernización del modelo de enseñanza y a «la necesidad de redefinir los conceptos de educar, enseñar y aprender, y, por lo tanto, las funciones del docente como figura principal de las intervenciones educativas intencionadas» (Aránega, 2013, p. 6).

2.2. Participantes

La población de referencia del estudio son profesores universitarios de carreras pedagógicas de universidades privadas y públicas situadas en dos regiones de la zona central de Chile. El sistema de muestreo ha sido no probabilístico por conveniencia (accesibilidad voluntaria de *Google Forms*).

La muestra final es de 190 personas. Su caracterización general apunta a una distribución bastante equilibrada en función del género, con un 57,4% de representación femenina y un 42,6%, masculina. De ellos, el 68,5% declara realizar sus clases en facultades de educación, mientras que el 31,5% trabaja en facultades de humanidades y otras que dictan carreras pedagógicas. La mayoría posee formación pedagógica (un 83,7%), con estudios de postgrado de magíster (un 70,5%) y de doctorado (un 29,5%). Asimismo, dictan clases de asignaturas disciplinarias en un 52,6%, mientras que el 47,4% señala realizar cursos pedagógicos o de formación transversal que son parte de las mallas de las licenciaturas en educación.

Otro dato relevante es el grupo etario de los participantes, los cuales se distribuyen entre unas franjas que van de 36 a 45 años (un 35,8%) y de 46 a 55 años (un 36,8%), que se relacionan con los años de experiencia en docencia universitaria, donde el 67,9% declara tener hasta 15 años de ejercicio, mientras que el 32,1% supera este tiempo.

Por otra parte, el 41,1% de los participantes señala que trabaja en carreras de pedagogía en nivel escolar básico o del área específica pedagógica (educación parvularia, básica y diferencial), mientras que el 58,9% manifiesta realizar enseñanza en formación inicial docente de carreras de didácticas disciplinarias específicas.

2.3. Dispositivo y procedimiento de recogida y análisis de información

Consecuentemente con el conjunto de decisiones tomadas en el diseño y teniendo presente la naturaleza mixta de la información (datos cuantitativos y datos cualitativos), resulta necesario contar con un dispositivo que integra una pluralidad de instrumentos y técnicas de recogida de información. Estamos también delante del principio de la multiinstrumentalidad de fuentes y herramientas de recogida de información, en línea también con el principio de triangulación, concretándose en cuestionarios y entrevistas.

En el contexto de este artículo, ubicados en la detección de necesidades formativas, solo aludiremos al cuestionario de necesidades formativas dirigido a profesores formadores. El mismo se estructura a partir de la investigación documental que ha dado base teórica al perfil profesional del docente universitario (Luengo et al., 2016; Mas y Tejada, 2013; Turull, 2020; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003) y, en particular, a la competencia creativo-innovadora (Clavijo, 2018; Maggio, 2018; Menchén, 2019; Torre, 2009), y se concreta en torno a dos grandes dimensiones: *trabajo pedagógico* y *trabajo disciplinario*. La primera hace referencia a los aspectos que se relacionan con el trabajo docente en general y la segunda, con aquellos aspectos que competen a la especialidad que se imparte. De esta manera, las categorías propuestas están señaladas desde ideas formativas ya existentes o que pueden ser interesantes para desarrollar las habilidades que representa cada categoría, puesto que «es urgente establecer nuevas competencias para el docente que vivirá rodeado de complejidad, de tal forma que le permita dar respuesta a los problemas señalados» (Menchén, 2019, p. 6).

Esta asunción viene a responder también a la documentación oficial del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP-MINEDUC, 2022), que trata de los estándares orientadores de la formación inicial docente y estipula los mismos en estándares pedagógicos y disciplinarios. Estos son los lineamientos generales de trabajo en el sistema escolar y base para evaluaciones docentes.

Para la validación del cuestionario se recurrió a la *validez de contenido por juicio experto*. Nos referimos al contenido de los ítems de un instrumento y a la representatividad adecuada del conjunto de ítems de lo que hay que medir. En este sentido, el sistema de jueces es el más habitual para evaluar el contenido, de manera que el acuerdo intersubjetivo avalaría la alta validez en el instrumento (Escobar y Cuervo, 2008; Tejada, 2022b). Participan en la actividad diez expertos en docencia universitaria (todos doctores, con un 80% de ellos que han investigado y publicado acerca de docencia universitaria del FID), contando con un coeficiente medio de experticia de 0,92 (Cabero y Barroso, 2013). Con carácter específico, hemos incluido los criterios de *univocidad*, *pertinencia* e *importancia* para cada uno de los ítems de la escala.

Para establecer la fiabilidad del cuestionario, hemos implicado al conjunto de la muestra ($n = 190$) utilizando el coeficiente alfa de Cronbach (0,980 para la subescala de *trabajo pedagógico* y 0,987 para la de *trabajo disciplinario*).

Finalmente, el cuestionario de necesidades queda constituido en sus dos dimensiones de *trabajo pedagógico* (seis categorías, 25 ítems) y *trabajo disciplinario* (seis categorías, 29 ítems). Los destinatarios de este responden (*Google Forms*) en una escala numérico-descriptiva de 1 a 5 (1. Innecesaria, 2. Poca necesidad, 3. Necesidad media, 4. Necesidad alta y 5. Necesidad imprescindible).

Finalmente, cabe considerar la estrategia de análisis de datos utilizada, que pasa por un análisis estadístico descriptivo, y también se presenta una síntesis del análisis estadístico inferencial a partir de las pruebas de contraste de hipótesis utilizadas (*t* de Student y análisis de varianza).

3. Resultados

Desde el punto de vista descriptivo, se puede mencionar que las necesidades percibidas como más importantes en la *dimensión pedagógica* son aquellas correspondientes a la categoría de *reflexión profesional*, entendidas como innovación y creatividad en educación, además de la reflexión en la práctica a través de la investigación-acción. Ambos enunciados presentan una media de 4,19 y 4,24, respectivamente, y una desviación estándar menor. Este fenómeno también ocurre en el caso del indicador de *innovación docente e investigación educativa*, que presenta un 4,20 de importancia.

Tabla 1. Valoración de las necesidades de formación: trabajo pedagógico

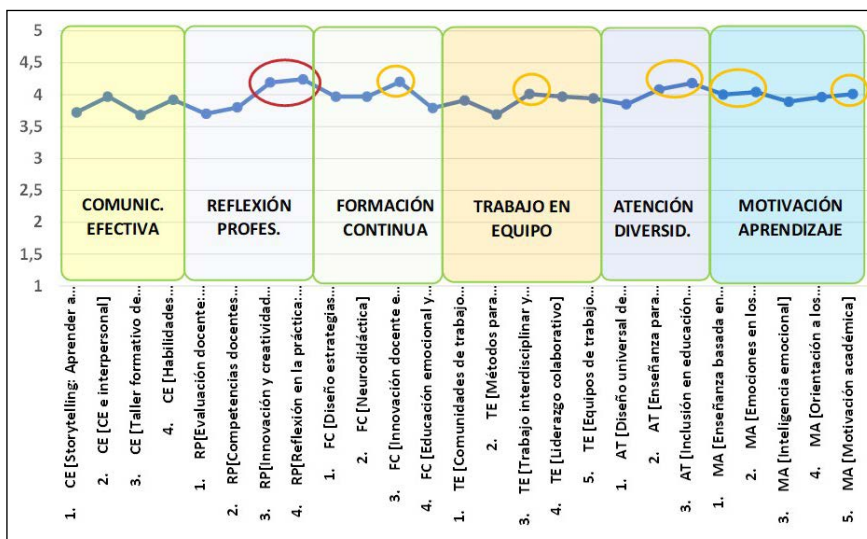
Necesidades formativas: trabajo pedagógico	Media	Desv.
CE [<i>Storytelling</i> : aprender a hablar en público]	3,72	1,23
CE [CE e interpersonal]	3,97	1,20
CE [Taller formativo de acción tutorial]	3,68	1,02
CE [Habilidades comunicacionales]	3,92	1,21
RP [Evaluación docente: marco de la buena enseñanza]	3,70	1,13
RP [Competencias docentes en la universidad]	3,80	1,08
RP [Innovación y creatividad en educación]	4,19	0,91
RP [Reflexión en la práctica: investigación-acción]	4,24	0,94
FC [Diseño de estrategias didácticas para el aprendizaje activo]	3,97	1,06
FC [Neurodidáctica]	3,97	0,97
FC [Innovación docente e investigación educativa]	4,20	0,91
FC [Educación emocional y coaching educativo]	3,79	1,19
TE [Comunidades de trabajo profesional en la práctica]	3,91	1,10
TE [Métodos para administrar relaciones grupales]	3,69	1,04
TE [Trabajo interdisciplinario y transdisciplinario]	4,01	1,06
TE [Liderazgo colaborativo]	3,97	1,13

(Continúa en la página siguiente)

Necesidades formativas: trabajo pedagógico	Media	Desv.
TE [Equipos de trabajo efectivos]	3,94	1,11
AT [Diseño universal de aprendizaje (DUA)]	3,85	1,17
AT [Enseñanza para todos/as los/las estudiantes]	4,08	1,02
AT [Inclusión en educación superior]	4,18	1,02
MA [Enseñanza basada en desafíos intelectuales]	4,00	1,03
MA [Emociones en los procesos neuroeducativos]	4,04	1,03
MA [Inteligencia emocional]	3,89	1,16
MA [Orientación a los estudiantes]	3,96	1,12
MA [Motivación académica]	4,01	1,08

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. Necesidades formativas en la dimensión del trabajo pedagógico



Fuente: elaboración propia.

Desde la percepción de necesidades formativas también se destacan las que se manifiestan respecto al criterio de *motivación por el aprendizaje*, donde tres de los cinco indicadores han sido apuntados con alto nivel de necesidad (todos desde 4 puntos) y se relacionan con *enseñanza basada en desafíos intelectuales*, *emociones en los procesos socioeducativos* y *motivación académica*, que responden a ámbitos de desarrollo transversales al aula de clase y que pueden transformarse en herramientas de progreso del pensamiento creativo. Otras áreas de necesidad que quedan de manifiesto se vinculan con la categoría de *atención*

a la diversidad, específicamente, la enseñanza para todos los estudiantes y la inclusión en la educación superior. Dentro de la categoría de trabajo en equipo también encontramos el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario sobre 4 puntos de necesidad, que también se puede relacionar con los aspectos antes mencionados.

La dimensión disciplinaria presenta resultados que guardan una estrecha relación con el análisis realizado en la dimensión pedagógica. Al respecto, en la categoría de planificación de la formación para el desarrollo de la creatividad es donde aparecen los aspectos específicos que debieran considerarse en una futura propuesta formativa: estrategias de resolución de problemas, enseñanza de habilidades superiores, metacognición y conciencia del aprendizaje y, por último, metodologías de aprendizaje activo, según el orden de importancia declarada. Si bien esta categoría se relaciona con la didáctica disciplinaria, llama la atención que encontremos en la categoría de desarrollo curricular en la planificación de aula los dos ámbitos temáticos menos necesarios para formar y con mayor dispersión, como son: organización del aula en función de los aprendizajes y prácticas pedagógicas para enseñar la disciplina.

Tabla 2. Valoración de las necesidades de formación: trabajo disciplinario

Necesidades formativas: trabajo disciplinario	Media	Desv.
PCon [Planificación con elementos de práctica e integración social]	3,87	1,05
PCon [Aprendizaje en contexto]	3,86	1,08
PCon [Recursos tecnológicos para el aprendizaje situado]	3,97	0,94
PCon [Aprendizaje + servicio]	3,82	1,12
PCon [Estrategias de aprendizaje cooperativo]	3,93	1,08
PCre [Metodologías de aprendizaje activo]	4,03	0,99
PCre [Metacognición y conciencia del aprendizaje]	4,07	0,96
PCre [Neurociencia]	3,97	1,02
PCre [Enseñanza de habilidades superiores]	4,17	0,94
PCre [Estrategias de resolución de problemas]	4,18	1,06
GA [Clima de aula y convivencia]	3,74	1,16
GA [Gestión, diseño y evaluación de proyectos]	3,74	1,01
GA [Estrategias de monitoreo al proceso de aprendizaje]	3,95	1,97
GA [Comunidad de aprendizaje en el aula]	3,88	1,03
EE [Reflexión desde los resultados de la evaluación]	3,98	1,16
EE [Tipos de evaluaciones]	3,84	1,14
EE [Instrumentos evaluativos]	3,91	1,18
EE [Evaluación de desempeño basado en competencias]	4,03	1,08

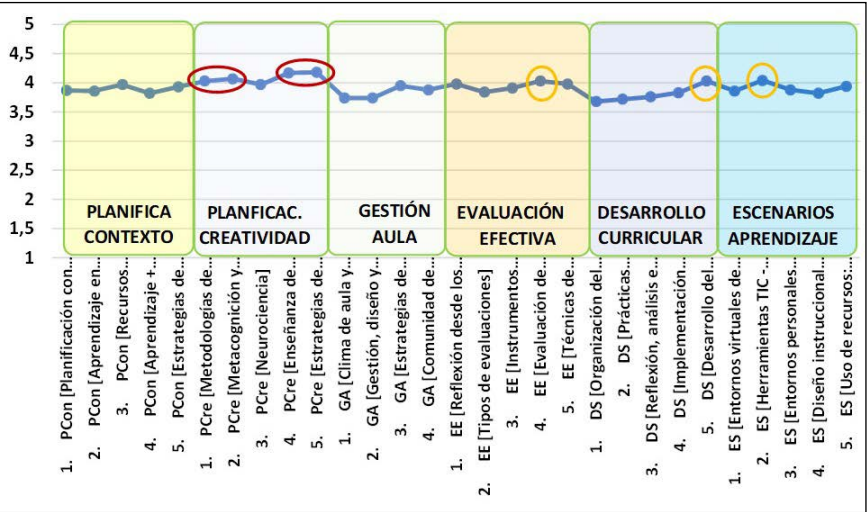
(Continúa en la página siguiente)

Necesidades formativas: trabajo disciplinario	Media	Desv.
EE [Técnicas de evaluación de los aprendizajes]	3,98	1,16
DS [Organización del aula en función de los aprendizajes]	3,68	1,15
DS [Prácticas pedagógicas para enseñar la disciplina]	3,72	1,19
DS [Reflexión, análisis e interpretación del currículum de clases]	3,76	1,18
DS [Implementación curricular con el uso de tecnologías]	3,83	1,09
DS [Desarrollo del currículum para habilidades del siglo XXI]	4,03	1,06
ES [Entornos virtuales de aprendizaje (EVA)]	3,86	1,03
ES [Herramientas TIC, TAC y TEC]	4,04	0,98
ES [Entornos personales de aprendizaje (EPA)]	3,88	1,02
ES [Diseño instruccional para MOOC, microlearning, e-learning y b-learning]	3,82	0,965
ES [Uso de recursos: ludificación y mobil learning open source]	3,94	0,93

Fuente: elaboración propia.

También verificamos consenso en lo referido a la importancia de *espacios de aprendizajes* (presencial, autónomos y en línea), donde destaca la necesidad formativa respecto a *herramientas TIC, TAC y TEC* o mejor llamadas *herramientas digitales*.

Gráfico 2. Necesidades formativas en la dimensión del trabajo disciplinar



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se presenta el análisis estadístico inferencial a partir de los diferentes factores personales y socioprofesionales de contraste de hipótesis contemplados en el estudio.

En tal sentido, se verifica que el *género* del profesorado no influye en los resultados obtenidos sobre las necesidades formativas, de manera que puede concluirse que ambos géneros presentan las mismas necesidades formativas.

Tabla 3. Contraste de hipótesis de las necesidades formativas

Factor	Género	Edad	Experiencia en la universidad	Grado académico	Carrera impartición	Área de desempeño	Formación pedagógica
Necesidades formativas							
Trabajo pedagógico							
1ne Comunicación efectiva		H ₁	H ₁			H ₁	
1ne Reflexión profesional		H ₁				H ₁	
1ne Formación continua		H ₁					H ₁
1ne Trabajo en equipo		H ₁	H ₁			H ₁	H ₁
1ne Atención a la diversidad		H ₁	H ₁	H ₁	H ₁		
1ne Motivación para el aprendizaje		H ₁					H ₁
Trabajo disciplinario							
2ne En contexto		H ₁					H ₁
2ne Planificación de la formación		H ₁					H ₁
2ne Gestión del aula		H ₁					H ₁
2ne Evaluación		H ₁	H ₁	H ₁			H ₁
2ne Desarrollo curricular		H ₁					H ₁
2ne Escenario de aprendizaje		H ₁			H ₁		H ₁

Fuente: elaboración propia.

La *edad* es el factor que más diferencias significativas presenta en las necesidades formativas, de manera que el profesorado más joven (menos de 40 años) es el que manifiesta más necesidades, seguido del profesorado con más edad (a partir de 50 años). El grupo intermedio (entre 40 y 50 años) es el que menos necesidades presenta.

La *experiencia en docencia universitaria* influye más en las necesidades de trabajo pedagógico y menos en las de trabajo disciplinario. Concretamente se aprecian diferencias en *comunicación efectiva*, *atención a la diversidad* y *evaluación*, manifestando mayor necesidad los que tienen menos experiencia (menos de 8 años), frente a los que cuentan con más experiencia (más de 15 años). No se pueden establecer diferencias con el grupo intermedio (entre 8 y 15 años).

Algo similar puede también apuntarse en relación con el *grado académico*, donde, específicamente, en *atención a la diversidad* y *evaluación*, los que tienen

titulación de máster presentan más necesidades formativas que los que tienen el título de doctor.

En función de la *carrera que imparten*, solo se han podido encontrar diferencias en las necesidades formativas de *atención a la diversidad y escenario de aprendizaje*; en el primer caso, entre los que imparten Pedagogía Diferencial/otros y los de Educación Parvularia y, en el segundo caso, entre Educación Diferencial/otros y Didácticas específicas, verificándose que los profesores de Educación Diferencial/otros son los que más lo manifiestan.

Por lo que se refiere al área de desempeño (materia), se evidencian diferencias significativas en la dimensión de *trabajo pedagógico* en las necesidades de *comunicación efectiva, reflexión profesional y trabajo en equipo*, a favor de los profesores de materias transversales frente a los de materias disciplinarias.

Por último, hay que destacar también que se han encontrado diferencias significativas en las necesidades en función de si cuentan con *formación psicopedagógica*. En todos los casos se evidencia que los que cuentan con ello son los que más necesidades formativas apuntan.

4. Discusión y conclusiones

El análisis general realizado acerca de las necesidades de formación señala que la mayor cantidad de ellas están orientadas hacia la *dimensión pedagógica*. Esto podría relacionarse con el perfil de los participantes, que en su mayoría tienen más formación disciplinaria que pedagógica. Incluso podríamos mencionar que los indicadores más necesarios desde la óptica de los participantes en la *dimensión disciplinaria* también se relacionan con la preparación desde la perspectiva educativa del trabajo disciplinario.

En la dimensión *trabajo pedagógico*, los ámbitos de necesidades formativas destacados podrían relacionarse de manera subyacente con los criterios señalados en óvalo (gráfico 1) y que responden a aspectos más generales de formación docente, como lo es la *reflexión profesional* en ámbitos educativos.

De este modo, podemos concluir que, efectivamente, los aspectos relacionados con innovación en la práctica y la investigación parecen ser los ámbitos temáticos más necesarios de desarrollar en los docentes y que se vinculan con nuestro objeto de investigación relacionado con la creatividad en el área educativa (Maggio, 2018; Menchén, 2019).

Por otra parte, en la dimensión *trabajo disciplinario*, se entiende que la categoría de *planificación para el desarrollo de la creatividad* (marcado en óvalo en el gráfico 2) puede integrar aspectos de las otras categorías que se manifiestan como necesidades, puesto que están en función del desarrollo de las habilidades innovadoras que responden a los nuevos requerimientos educativos en la formación inicial docente (CPEIC-MINEDUC, 2022).

Por lo tanto, se puede concluir que en ambas dimensiones existe un nudo crítico que puede oficiar de base para una futura planificación y un futuro diseño de procesos formativos: *reflexión profesional y planificación de la formación*. Además, ambas categorías, a su vez, son fundamentales para el desa-

rollo de la competencia creativo-innovadora, desde el trabajo docente y la práctica de la enseñanza (Perrenoud, 2019; Tejada, 2022a). Este nudo crítico también puede funcionar como eje de trabajo para otras necesidades.

Con todo, cabe también considerar, desde la lógica de la priorización de necesidades, el conjunto de categorías propuestas en cada una de las dos dimensiones, de manera que, si bien presentan un perfil bastante similar, hay matices diferenciales entre ellas. Se podría priorizar a partir de *planificación de la formación, atención a la diversidad, reflexión profesional, formación continua y motivación para el aprendizaje*, para, en un segundo bloque, considerar *evaluación, escenario de aprendizaje, trabajo en equipo, en contexto*, y, en último lugar, considerar *gestión del aula, comunicación efectiva y desarrollo curricular*.

Estas conclusiones pueden explicarse a partir del perfil de los informantes, su edad y su experiencia profesional, considerando que la mayoría de ellos cuenta con varios años de ejercicio, lo que significa experticia en su área disciplinaria, que, en el caso de los estudios universitarios, no responde a estructuras curriculares rígidas, como sí ocurre en el trabajo de aula escolar (Bocconi et al., 2012; Imbernón, 2017). Aspectos que podríamos relacionar con las aulas creativas y que se vinculan, además, con el ámbito de desarrollo curricular para desarrollar habilidades del siglo XXI y la evaluación efectiva, temáticas respondidas como importantes entre las necesidades (Clapp, 2018; Maggio, 2018; Menchén, 2019; Valero, 2019).

Por último, se asume como limitación del texto la necesidad de integrar el análisis de las percepciones cualitativas derivadas de la triangulación de instrumentos y agentes de información para poder proyectar con más criterio la propuesta formativa, fundamentada en el perfil creativo-innovador del profesor universitario y sus necesidades.

Referencias bibliográficas

- ALBURQUENQUE, C. (2021). *Perfil creativo-innovador del profesor universitario formador de profesores/as: Cuestionario*. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB.
- ARÁNEGA, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Octaedro / ICE de la Universidad de Barcelona.
- BAUSELA, E. (2004). Metodología de Investigación Evaluativa. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 5, 183-191.
- BOCCONI, S.; KAMPYLIS, P. y PUNIE, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. European Commission - Joint Research Center - Institute for Prospective Technological Studies.
<<http://dx.doi.org/10.2791/90566>>
- CABERO, J. y BARROSO, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.
- CEDEFOP (2014). *Desajuste de competencias: Más allá de lo que parece a simple vista* [Nota informativa]. <http://www.cedefop.europa.eu/files/9087_es.pdf>.

- CHINNAPPAN, M. y LAWSON, M. (2005). A framework for analysis of teachers' geometric content knowledge and geometric knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 197-221.
<<https://doi.org/10.1007/s10857-005-0852-6>>
- CLAPP, E. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distribuido: Implicación en las aulas*. Narcea.
- CLAVIJO, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, 39(20), 22-39.
- CPEIP. MINEDUC (2022). *Estándares orientadores de la formación inicial docente*. <<https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>>.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada*. McGraw Hill Interamericana.
- DIZ, M. J. (2017). Necesidades formativas: Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, volumen extra, 6, 6-10.
<<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>>
- ESCOBAR, J. y CUERVO, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-26.
- ESCUDERO, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa: El aporte desde la educación*. Universidad de Zaragoza. Prensas Universitarias.
- EUROPEAN COMMISSION (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union.
- FERRARI, A.; CACHIA, R. y PUNIE, Y. (2009). ICT as a driver for creative learning and innovative teaching. En E. VILLALBA (ed.). *Measure Creativity: Proceedings from the conference, «Can creativity be measured?»* (pp. 345-368). Publications Office of the European Union.
- GONZÁLEZ, V. y GONZÁLEZ, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- IMBERNÓN, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- LEAL, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): Una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), 89-110.
- LUCAS, B. (2019). *Why we need to stop talking about twenty-first century skills*. Center for Strategic Education.
- LUENGO, F.; MOYA, J. y RUIZ, M. A. (2016). El perfil competencial del docente hoy. En J. M. VALLE y J. MANSO (dirs.). *La «cuestión docente» a debate: Nuevas perspectivas* (pp. 61-72). Narcea.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- MARTÍNEZ, C. (1996). *Evaluación de programas educativos: Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. UNED.
- MARTÍN-ROMERA, A. y GARCÍA-MARTÍNEZ, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 7-23.
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9916>>
- MAS, O. y TEJADA, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Editorial Síntesis.

- MASSAGUER, L. y TEJADA, J. (2021). Evaluación del ajuste entre las competencias académicas y las profesionales de los titulados del grado de Diseño Gráfico: Hacia un dispositivo de diagnóstico. *Educar*, 58(1), 15-34.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1156>>
- MENCHÉN, F. (2019). *Cómo capacitar excelentes docentes innovadores*. Ediciones Díaz de Santos.
- MISHRA, P. y KOEHLER, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
<<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>>
- MONTERO, L. y GEWERC, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento: Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 56, 3.
<<https://doi.org/10.6018/red/56/3>>
- NAVÍO, A. (2007). Análisis y detección de necesidades. En J. TEJADA y V. JIMÉNEZ (coords.). *Formación de formadores: Escenario aula* (pp. 71-152). Thomson.
- PELLEGRINO, J. W. y HILTON, M. L. (eds.) (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Research Council of the National Academies. National Academic Press.
- PERRENOUD, F. (2019). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- PETRIE, C.; GARCÍA-MILLÁN, C. y MATEO-BERGANZA, M. (2021). *Spotlight: Habilidades del siglo XXI en América Latina y el Caribe* [Informe 2020]. Banco Interamericano de Desarrollo.
- SALAS, I. A. y MURILLO, F. (2010). La evaluación de los programas públicos en México: una mirada crítica al CONEVAL. *ICE, Revista de Economía*, 1(857), 153-162.
- SELTZER, K. y BENTLEY, T. (2000). *La era de la creatividad: Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Santillana.
- SHULMAN, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- TARDIF, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- TEJADA, J. (2013). Professionalization of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 10(1), 345-358.
<<https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>>
- (2022a). Claves para la selección y diseño de estrategias metodológicas y secuencias didácticas en educación superior. *Roteiro*, 47, e30083, 1-25.
<<https://doi.org/10.18593/r.v47.30083>>
- (2022b). Ficha técnica: La validez de contenido por juicio experto. En J. TEJADA (coord.) et al. *Evaluación de aprendizajes en educación superior* (pp. 357-368). McGraw-Hill Interamericana.
- TEJADA, J. y POZOS, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 25-51.
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9917>>
- TORRE, S. de la (2009). La universidad que queremos: Estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-17. <<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/int89.htm>>.
- TURULL, M. (2020). *Manual de docencia universitaria*. Octaedro-IDP/ICE UB.

- UNESCO (2015). *Transversal Skills in TVET: Policy Implications*. UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2017). *E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI, documento de trabajo: Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- VALCÁRCEL, M. (coord.) (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Estudios y Análisis-MEC.
- VALERO, J. A. (2019). La creatividad en el contexto educativo: Adiestrando capacidades. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 150-171.
<<https://doi.org/10.51302/tce.2019.289>>
- WITKIN, B. R. y ALTSCHULD, J. W. (2000). *Planing and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide*. Sage Publications.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- ZABALZA, M. A. y ZABALZA, A. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el «ser» y el «estar»*. Narcea.

Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar

José Santiago Álvarez Muñoz
M.^a Ángeles Hernández Prados

Juan Antonio Gil Noguera

Universidad de Murcia. España.

josesantiago.alvarez@um.es

mangeles@um.es

juanantonio.gil@um.es



Recibido: 28/5/2022

Aceptado: 3/11/2022

Publicado: 31/1/2023

Resumen

Ante el nuevo escenario ocasionado por el periodo de confinamiento, los centros educativos y los docentes tuvieron que reconducir sus modelos formativos desde diferentes aspectos, entre ellos las tareas escolares. Este estudio descriptivo-inferencial, transversal, no experimental y de corte cuantitativo tiene como objetivo principal identificar la cantidad, la dificultad y las tipologías de las tareas escolares desarrolladas en periodo de confinamiento en función del tipo de centro, de la etapa y de la presencia de necesidades educativas, contando con una muestra de 1.787 familias. Los resultados muestran que, según la percepción de los progenitores, durante el confinamiento los deberes escolares se han caracterizado por una mayor cantidad, dificultad, individualización y tecnologización de los mismos. En relación con las variables escolares, la etapa educativa guarda una importante significación con la percepción de la dificultad, la cantidad y las modalidades de tareas académicas. Además, la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo influye en la dificultad y la titularidad del centro en el ejercicio de trabajos individuales o grupales. A modo de conclusión, se remarca la necesidad de asesorar a las familias de Educación Secundaria y de dotar de una mejor formación a los docentes en cuanto al uso de los deberes escolares en referencia al alumnado con necesidades educativas.

Palabras clave: deberes; enseñanza a distancia; familia; relación entre profesor y alumno

Resum. *Influència del context escolar en les tasques que calia realitzar a casa durant la covid-19: percepció familiar*

Davant del nou escenari ocasionat pel període de confinament, els centres i els docents van haver de reconduir els seus models educatius des de diferents aspectes, entre els quals hi havia les tasques escolars. Aquest estudi descriptivoinferencial, transversal, no experimental i de tall quantitatiu té com a objectiu principal identificar la quantitat, la dificultat i les tipologies de les tasques escolars desenvolupades en període de confinament en funció del tipus de centre, de l'etapa educativa i de la presència de necessitats educatives comptant amb una mostra de 1.787 famílies. Els resultats revelen que, segons la percepció dels progenitors, durant el confinament els deures escolars s'han caracteritzat per una quantitat, una dificultat, una individualització i una tecnologització més grans. Pel que fa a les

variables escolars l'etapa educativa hi té una significació important amb la percepció de la dificultat, la quantitat i les modalitats de tasques escolars. A més, la presència de necessitats educatives especials influeix en la dificultat i la titularitat del centre en l'exercici de tasques individuals o grupals. Com a conclusió, es remarca la necessitat d'assessorar les famílies d'educació secundària i dotar els docents d'una millor formació quant a l'ús de deures escolars amb l'alumnat que presenta necessitats educatives.

Paraules clau: deures; aprenentatge a distància; família; relació entre professor i alumne

Abstract. *Influence of the school context on homework during Covid-19: Families' perceptions*

Faced with the new scenario caused by the period of lockdown, schools and teachers had to redirect their education methods with regard to different aspects, including homework. The main objective of this descriptive-inferential, cross-sectional, non-experimental and quantitative study is to identify the quantity, difficulty and types of homework done during the period of lockdown, according to the type of centre, stage of education and the presence of educational needs, with a sample of 1,787 families. The results show that parents perceive that homework during lockdown was characterised by a greater quantity, difficulty, individualisation and technologization. Regarding school variables, the stage of education significantly modifies the perception of the difficulty, quantity and types of homework. Moreover, the presence of special educational needs influences the difficulty, and ownership of the centre influences the exercise of individual or group tasks. In conclusion, the need is highlighted for families to be counselled in Secondary Education and for teachers to receive better training with regard to homework for pupils with special educational needs.

Keywords: homework; distance learning; family; teacher-pupil relationship

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La polémica sobre los deberes escolares ha estado siempre presente en el discurso educativo (Fernández-Freire et al., 2019), pero la situación experimentada por la pandemia relativiza el aprendizaje cognitivo-curricular y prioriza otras necesidades de índole emocional, existencial y personal, abriendo nuevamente un intenso debate sobre las mismas. La pedagogía del cuidado se impone, como nunca antes lo había hecho, a la académica (Chao-Rebolledo, 2022), haciendo necesaria una revisión de los aspectos conceptuales y organizativos de las tareas escolares.

Durante el cierre de la presencialidad, para mantener la continuidad del aprendizaje y las tareas desde casa, los docentes debieron planificar atendiendo a los recursos y a las circunstancias del entorno, y las familias y el alumnado tuvieron que dotarse de nuevas herramientas (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins,

2020). La urgencia por abordar los contenidos disciplinares, así como por cualificar y garantizar la competencia digital docente necesaria, los llevó a descuidar la preparación profesional para mejorar la comunicación entre familias, centros educativos y alumnado (Clausen et al., 2020), así como para la adecuada implementación de los deberes escolares en las aulas inclusivas, situación que ya estaba presente desde antes de la pandemia (Carr, 2013).

Del mismo modo, se demostró el analfabetismo pedagógico y el escaso conocimiento de la enseñanza virtual del contexto familiar, a pesar de la gran inmersión tecnológica existente en las sociedades actuales, por lo que se vieron «muy limitadas, por no decir imposibilitadas y/o incapacitadas, para atender a las tareas virtuales de sus hijos» (Hortigüela-Alcalá et al., 2020, p. 354). Los progenitores tuvieron que conciliar sus obligaciones personales, entre las que se incluían las laborales, junto a la implicación educativa que requerían los menores (Hodgson y Ramaekers, 2021), bajo la premisa de que su participación en las tareas escolares aportaba grandes beneficios (Tristán et al., 2021).

El hecho de que el lugar de realización de los deberes sea preferentemente el hogar ha contribuido a que las críticas recaigan sobre los progenitores como los principales responsables de su supervisión y realización, pero generalmente no se cuestiona el modelo pedagógico que guía su actuación (Díaz-Masmueta y Vargas-Rosero, 2022). Es el propio centro escolar quien recurre a las tareas académicas para salir del entorpecimiento que supone la saturación de datos que vuelve lento y farragoso el aprendizaje (Kohn, 2013), enredando a las familias en el acompañamiento responsable de los hijos y colapsando el tiempo de vida familiar, hasta el punto de que algunos progenitores deben indagar y estudiar los contenidos en internet para poder brindar la ayuda al menor (Bazán-Ramírez et al., 2022).

Atendiendo a la revisión de la literatura existente, algunos de los aspectos organizativos que los docentes deberían contemplar son la cantidad y la dificultad de los deberes, así como su tipología, es decir, si son de índole individual, grupal o digital. En consonancia, Hornby y Lafaele (2011) incluyen en su modelo factores sociales (económicos, políticos, históricos y demográficos); escolares (género, edad, necesidades educativas, etapa, etc.); familiares (género, nacionalidad, expectativas, etc.), y referentes a la relación entre ambas instituciones (finalidad educativa, actitudinal, dificultades comunicativas e idiomáticas, de conciliación de horarios, etc.). Sin lugar a dudas, nos encontramos ante un constructo complejo, por la diversidad de contextos implicados y la multitud de variables que influyen en él.

En lo que respecta a la cantidad de deberes, no existe una norma consensuada sobre el volumen adecuado de estos, pues requiere tener en cuenta la edad, la capacitación, la disponibilidad de tiempo, el aprovechamiento de las horas y otras variables contextuales y culturales. Pero se denuncia la sobrecarga por los efectos perjudiciales que ocasionan (Kohn, 2013; Valle et al., 2015). La falta de planificación de los deberes por el conjunto del profesorado era un problema latente que se ha hecho más patente con la pandemia, puesto que se ha tenido al alumnado pegado al ordenador o al escritorio todo el

día (Aznar-Sala, 2020), siendo los estudiantes españoles y de Educación Primaria los que realizan una mayor cantidad de deberes (Valle et al., 2021). De hecho, para que estos sean eficaces y repercutan en el rendimiento, señalan Muñoz-Moreno y Lluch-Molins (2020), los docentes deben tener en cuenta la diversidad de estudiantes, plantear un volumen de trabajo asumible, estar conectados con los objetivos de aprendizaje de cada etapa educativa y fortalecer la relación entre la familia y la escuela. Nada más lejos de la realidad.

En cualquier caso, pese a su potencial educativo, cuando se articula como un ejercicio mecanicista y repetitivo, los deberes no son placenteros, son obligatorios, y el exceso de cantidad produce desinterés por el aprendizaje, lo que acentúa las diferencias entre el alumnado o deteriora las relaciones familiares, entre otros aspectos (Bailén y Polo-Martínez, 2016; Chao-Rebolledo, 2022; Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero, 2022; Kohn, 2013). De ahí que, durante el confinamiento, para compensar la incertidumbre y el malestar experimentados, proliferaron las tareas académicas basadas en el juego (Varela et al., 2021).

Otro elemento agravante del malestar que generan los deberes es la dificultad que estos entrañan. Al respecto, el estudio realizado por Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza (2020) contempla que casi un tercio de la población ha tenido dificultades para realizar el seguimiento educativo desde casa durante el confinamiento. Además, las personas con dificultades de aprendizaje presentan una menor motivación, requieren más tiempo de realización y sufren un mayor desgaste emocional vinculado a las tareas académicas (Bailén y Polo-Martínez, 2016). La desigualdad social de las familias también es un hándicap en el acompañamiento, así como las dificultades de conciliación para atender parentalmente las demandas profesionales, familiares y escolares (Páez y Zúñiga, 2021).

Ahora bien, el grado de dificultad de los deberes no solo afecta a la realización de los mismos, sino también al nivel de confianza de los menores y a la percepción familiar de sus posibilidades de ayuda y acompañamiento. De modo que aquellos que muestran un bajo nivel de confianza en su capacidad para ayudar, debido al idioma, a experiencias negativas previas, al bajo nivel educativo o a la carencia de competencias académicas, probablemente eviten el contacto con las escuelas, lo que agrava aún más su situación (Hornby y Lafaele, 2011). La ayuda y la implicación parental no son eficaces en sí mismas, sino que dependen del tipo de que se trate y de las circunstancias familiares. De hecho, en aquellas situaciones donde la ayuda parental resulta más necesaria es donde, por falta de herramientas y competencias clave, puede ser más perjudicial y contraproducente (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017).

En lo referente a la tipología de deberes, aunque se produjo un incremento del tiempo dedicado a las pantallas, y algunos afirman que aumentaron los deberes digitales fruto de la tecnologización de la enseñanza (Jiménez, 2020; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021), la red actuaba más bien como canal de comunicación para el intercambio entre docente y alumnado de tareas realizadas de forma individualizada, similar a la modalidad presencial (Varela et al., 2021). No obstante, los estudiantes de Educación Secundaria son los más

avanzados en las competencias digitales de todo el sistema obligatorio (Fernández, 2018), siendo las chicas las que emplean las TIC de forma más responsable ante las tareas escolares (Gairín y Mercader, 2017).

Por otra parte, la realización de tareas escolares individuales, ante la incursión de un nuevo modelo educativo en el que la cooperación se define como un principio prioritario, estaba viéndose compensada con tareas grupales (Erbil, 2020), que contribuían a incrementar el compromiso del alumnado, el sentimiento de responsabilidad y el éxito en su realización (Amador-Salinas et al., 2020). Sin embargo, la pandemia ha supuesto un retroceso al respecto, puesto que ha impedido los encuentros presenciales.

Partiendo de que la responsabilidad sobre los deberes escolares es múltiple (docentes, estudiantes y familias), la investigación educativa sobre la temática se ha centrado mayoritariamente en recabar la visión de los docentes (Clausen et al., 2020; Fernández-Freire et al., 2019) y, en menor medida, la percepción parental. El contexto doméstico ha sido analizado desde la perspectiva de justificar la necesidad de promover la implicación parental y los beneficios que comporta (Tristán et al., 2021), pero apenas se han escuchado voces respecto al impacto que ejercen los deberes en la vida familiar o al modo en que estos son organizados. Así pues, el presente trabajo propone analizar una de las partes de ese binomio, la percepción de las familias respecto a la cantidad, la dificultad y la tipología de deberes asumidos por sus hijos e hijas en tiempos de aislamiento social durante el confinamiento por covid-19.

2. Método

La presente investigación de tipo descriptivo-inferencial, transversal y no experimental aborda el tratamiento de los datos desde una perspectiva cuantitativa. Es parte de un estudio más amplio acerca del desempeño de las tareas escolares en el periodo de confinamiento impuesto a causa de la pandemia covid-19. En este caso, se pone especial atención en la organización de las tareas escolares.

2.1. Participantes

La elección del modelo fue realizada mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple no estratificado, atendiendo al criterio único de tener hijos cursando estudios obligatorios en cualquiera de los centros educativos del territorio español. Inicialmente, se contó con una muestra de 1.982 familias, aunque se vio reducida cerca de un 10% debido a la mala cumplimentación del cuestionario. Finalmente, la muestra total es de 1.787 familias, cumplimentada un 67,55% por las madres ($\bar{x} = 42,73$ años; $\sigma = 12,49$) y un 32,45% por los padres ($\bar{x} = 44,70$ años; $\sigma = 6,49$).

2.2. Instrumento de recogida de información

Se aplicó una consulta *ad hoc* titulada *El afrontamiento de las tareas escolares en la familia durante la pandemia*, diseñada a partir de la revisión bibliográfica y validada por expertos. Incluye cuestiones sociodemográficas, poniendo énfasis en este estudio sobre el tipo de centro, la etapa formativa y la presencia de necesidades académicas de apoyo educativo. Además, el corpus principal está conformado por seis dimensiones que contienen 41 ítems, tomando en consideración la dimensión de organización que incluye del ítem 1 al 5, estos son cumplimentados a través de una escala Likert que va del 1 al 4 (poco o nada, algo, bastante y mucho). Se trata de los siguientes:

- Cantidad de deberes (ítem 1). Referido al número de tareas o ejercicios que ha de realizar el alumnado en un determinado periodo de tiempo.
- Dificultad de los deberes (ítem 2). Acuña la posibilidad que tienen los menores de hacer los deberes con mayor o menor ayuda.
- Deberes de realización grupal (ítem 3). Se desarrollan fuera del horario escolar, mediante canales de comunicación y coordinación con otros compañeros.
- Deberes de realización individual (ítem 4). Desempeño autónomo de la tarea.
- Deberes tecnológicos (ítem 5). Requiere el uso de las TIC para el desempeño de la tarea encomendada.

Finalmente, respecto a los datos de fiabilidad, de acuerdo con DeVellis (2003), se halla una fiabilidad global alta ($\alpha = 0,880$) y aceptable en cuanto a la dimensión de la organización de las tareas escolares ($\alpha = 0,688$).

2.3. Análisis de datos

Los datos fueron analizados por medio del programa estadístico SPSS versión 25. Una vez extraídos los que eran descriptivos (media, mediana, desviación típica, curtosis y asimetría), se aplicó la prueba de normalidad apreciando, a través de los datos del test Kolmogorov-Smirnov, que se deben usar parámetros estadísticos no paramétricos. De esta forma, con un nivel de significación $\alpha = 0,050$, se usó, para extraer la significación de las diferencias de medias, en las variables dicotómicas, la prueba *t* de Student, y en las no dicotómicas, el estadístico de ANOVA de un factor junto al test de comparaciones múltiples de Bonferroni. Por último, se utilizó el estadístico *d* de Cohen para determinar el tamaño del efecto de las diferencias significativas encontradas (Cohen, 1988).

3. Resultados

Inicialmente, en la tabla 1 se exponen los datos descriptivos respecto a la organización de las tareas escolares durante el confinamiento. Se aprecia que predominan los deberes individuales ($\bar{x} = 3,09$; $\sigma = 0,800$) y aquellos que requieren del uso de las tecnologías ($\bar{x} = 2,99$; $\sigma = 0,902$), mientras que las tareas escolares grupales son las menos practicadas ($\bar{x} = 1,38$; $\sigma = 0,634$). En cuanto al binomio formado por la cantidad y la dificultad, las familias no percibieron gran dificultad ($\bar{x} = 2,16$; $\sigma = 0,723$), aunque sí encontraron que el volumen era considerable ($\bar{x} = 2,76$; $\sigma = 0,749$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la percepción parental de la cantidad, la dificultad y las tipologías de las tareas escolares durante el confinamiento

Categorías	N	$\bar{x}$	σ	Media	Asimetría	Curtosis
Cantidad de deberes que tiene	1.787	2,76	0,749	3,00	-0,107	-0,381
Dificultad de los deberes	1.787	2,16	0,723	2,00	0,272	-0,079
Deberes de realización grupal	1.787	1,38	0,634	1,00	1,676	2,580
Deberes de realización individual	1.787	3,09	0,800	3,00	-0,526	-0,360
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	1.787	2,99	0,902	3,00	-0,481	-0,677
Global	1.787	2,47	0,511	2,40	-0,169	0,016

Fuente: elaboración propia.

Apreciando la información de la tabla 2 en relación con la presencia de hijos con necesidades específicas de apoyo educativo, se hallan diferencias significativas en la dificultad de los deberes ($p = 0,000$), determinando que esta es mayor en aquellas familias que tienen hijos con necesidades ($\bar{x} = 2,30$; $\sigma = 0,755$) frente a las que no se encuentran en esta situación ($\bar{x} = 2,13$; $\sigma = 0,713$). En el resto de los ítems de la dimensión de las tareas escolares no se obtiene el valor de significación mínimo ($p = 0,050$). De acuerdo con el tamaño del efecto (d), la fuerza de asociación es débil ($d = 0,231$).

Otra de las variables a analizar es la titularidad del centro (público, concertado o privado). En la tabla 3 se contempla que esta característica incide significativamente en la realización de deberes grupales ($p = 0,000$) e individuales ($p = 0,015$). En el primer caso, con los deberes grupales, en todos los centros se obtienen valores inferiores al valor de dos (algo), pero en los centros privados es donde más se ponen en práctica ($\bar{x} = 1,56$; $\sigma = 0,749$), seguidos por los concertados ($\bar{x} = 1,45$; $\sigma = 0,667$) y en menor medida en los públicos ($\bar{x} = 1,36$; $\sigma = 0,620$). En contraposición, los deberes individuales predominan en los centros públicos ($\bar{x} = 3,10$; $\sigma = 0,789$) y concertados ($\bar{x} = 3,10$; $\sigma = 0,799$), más que en los centros privados ($\bar{x} = 2,70$; $\sigma = 0,996$). Atendiendo al tamaño del efecto, únicamente se obtiene un valor de consideración entre los centros públicos ($d = 0,446$) y concertados ($d = 0,447$) con los centros privados en la realización de deberes individuales.

Tabla 2. Estadísticos de contraste de la percepción parental de la cantidad, la dificultad y las tipologías de las tareas escolares en el confinamiento en función de la presencia de necesidades educativas de apoyo educativo

Ítems	Categoría	n	$\bar{x}$	σ	t	F	p	d
Cantidad de deberes que tiene	NEAE	309	2,83	0,773	1,756	0,528	0,468	–
	No NEAE	1478	2,75	0,743				
Dificultad de los deberes	NEAE	309	2,30	0,755	3,839	11,577	0,000**	0,231
	No NEAE	1478	2,13	0,713				
Deberes de realización grupal	NEAE	309	1,39	0,654	0,385	0,622	0,430	–
	No NEAE	1478	1,38	0,630				
Deberes de realización individual	NEAE	309	3,09	0,838	–0,004	1,626	0,202	–
	No NEAE	1478	3,09	0,792				
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	NEAE	309	2,94	0,904	–1,066	0,647	0,421	–
	No NEAE	1478	3,00	0,901				
Global	NEAE	309	2,51	0,506	1,314	0,421	0,517	–
	No NEAE	1478	2,47	0,512				

Nota: NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo); * $p < ,05$, ** $p < ,01$.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Estadísticos de contraste de la percepción parental de la cantidad, la dificultad y las tipologías de las tareas escolares durante el confinamiento en función de la titularidad del centro

Dimensión	Categoría	n	$\bar{x}$	σ	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Cantidad de deberes que tiene	Público	1431	2,77	0,742	2,938	2	1,469	2,624	0,073
	Concertado	297	2,78	0,738					
	Privado	59	2,54	0,934					
Dificultad de los deberes	Público	1431	2,17	0,722	0,994	2	0,497	0,950	0,387
	Concertado	297	2,16	0,717					
	Privado	59	2,03	0,787					
Deberes de realización grupal	Público	1431	1,36	0,620	3,933	2	1,966	4,913	0,000**
	Concertado	297	1,45	0,667					
	Privado	59	1,56	0,749					
Deberes de realización individual	Público	1431	3,10	0,789	5,400	2	2,700	4,237	4,237
	Concertado	297	3,10	0,799					
	Privado	59	2,70	0,996					
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	Público	1431	2,97	0,901	3,366	2	1,683	2,071	0,126
	Concertado	297	3,08	0,850					
	Privado	59	2,90	1,12					
Global	Público	1431	2,47	0,505	1,155	2	0,577	2,211	0,110
	Concertado	297	2,51	0,497					
	Privado	59	2,36	0,676					

Nota: * $p < ,05$, ** $p < ,01$.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en relación con la etapa educativa, tal y como se observa en la tabla 4, se obtiene un valor de significación máximo ($p = 0,000$), tanto a nivel global como en todos los ítems. Específicamente, atendiendo a los valores descriptivos (media y desviación típica), los progenitores de estudiantes de Educación Secundaria perciben una mayor cantidad de deberes, de dificultad y frecuencia de deberes de cualquier modalidad que las familias de estudiantes de Educación Primaria o Infantil. A través del test de comparaciones múltiples de Bonferroni se constata el mismo nivel de significación máxima en todos los cruces de categorías, a excepción de la comparativa de medias entre Infantil y Primaria en la realización de deberes individuales ($p > 0,050$).

Tabla 4. Estadísticos de contraste de la percepción parental de la cantidad, la dificultad y las tipologías de las tareas escolares en el confinamiento en función de la etapa educativa

Dimensión	Categoría	n	$\bar{x}$	σ	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Cantidad de deberes que tiene	Infantil	270	2,28	0,800	97,608	2	48,804		
	Primaria	870	2,74	0,688				96,325	0,000**
	Secundaria	647	2,99	0,704	903,882	1784	0,507		
Dificultad de los deberes	Infantil	270	1,74	0,695	95,229	2	47,615		
	Primaria	870	2,10	0,677				101,323	0,000**
	Secundaria	647	2,42	0,693	838,356	1784	0,470		
Deberes de realización grupal	Infantil	270	1,29	0,682	19,183	2	9,592		
	Primaria	870	1,34	0,558				24,448	0,000**
	Secundaria	647	1,52	0,685	698,771	1784	0,392		
Deberes de realización individual	Infantil	270	2,67	0,920	62,882	2	31,441		
	Primaria	870	3,12	0,782				51,968	0,000**
	Secundaria	647	3,24	0,705	1079,324	1784	0,605		
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	Infantil	270	2,33	0,956	191,363	2	95,682		
	Primaria	870	2,94	0,870				135,324	0,000**
	Secundaria	647	3,32	0,744	1261,390	1784	0,707		
Global	Infantil	270	2,07	0,528	77,348	2	38,674		
	Primaria	870	2,43	0,449				177,021	0,000**
	Secundaria	647	2,69	0,464	389,755	1784	0,218		

Nota: * $p < ,05$, ** $p < ,01$.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5 se muestran los valores del tamaño del efecto entre las categorías de la etapa educativa con los ítems de la dimensión de organización. De acuerdo con Cohen (1988), en primer lugar, se obtienen valores muy altos de asociación entre las etapas de Infantil y Secundaria respecto a la cantidad ($d = 0,942$), la dificultad de los deberes ($d = 0,979$), la frecuencia de los deberes digitales ($d = 1,15$) y a nivel global ($d = 1,24$). En segundo lugar, entre las etapas de Primaria y Secundaria se obtienen cifras del tamaño del efecto

cercanas al valor típico establecido ($d = 0,500$) en la dificultad de los deberes ($d = 0,467$) y en la realización de los deberes digitales ($d = 0,469$). Por último, en cuanto a las diferencias significativas entre la etapa de Infantil y Primaria se constata una fuerza de asociación moderada en la cantidad ($d = 0,616$), la dificultad ($d = 0,524$), la modalidad individual ($d = 0,527$), el ejercicio de tareas de naturaleza digital ($d = 0,667$) y a nivel global ($d = 0,734$).

Tabla 5. Estadísticos del tamaño del efecto de la percepción parental de la dificultad, la cantidad y las tipologías de las tareas escolares en el confinamiento en función de la etapa educativa

	Infantil y Primaria	Primaria y Secundaria	Infantil y Secundaria
	<i>d</i>	<i>d</i>	<i>d</i>
Cantidad de deberes que tiene	0,616	0,359	0,942
Dificultad de los deberes	0,524	0,467	0,979
Deberes de realización grupal	–	0,368	0,293
Deberes de realización individual	0,527	0,161	0,695
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	0,667	0,469	1,15
Global	0,734	0,569	1,24

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La inigualable situación vivida por la comunidad educativa durante la pandemia merece un espacio de reflexión, más allá de las modas o las tendencias. Aprender de lo acontecido es un acto de intelección que debe realizarse para no volver a repetir los errores cometidos. El presente estudio deja constancia acerca de cómo las familias perciben la organización de los deberes durante el confinamiento en función de la cantidad, la dificultad y la tipología que presentan. De forma general, los datos recabados señalan que las familias consideran que ha habido bastante volumen de deberes, de poca dificultad, con una mayor carga individual y tecnológica de los mismos frente a las tareas grupales, y que estas percepciones varían significativamente en función de variables escolares como la etapa educativa, la naturaleza del centro y las necesidades del estudiantado.

La falta de facilidades y de apoyo por parte de los docentes, así como la demasía de deberes, han sido las principales críticas que las familias realizan ante la forma de proceder del sistema educativo durante el confinamiento (Aznar-Sala, 2020; Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020). Tanto docentes como familias reconocen que se ha cargado excesivamente de tareas al alumnado en las diferentes asignaturas (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021), pese a la recomendación de «no sobrecargar a los niños con tareas y compaginar el tiempo de ocio con el de aprendizaje» (Cifuentes-Faura, 2020, p. 8) durante el confinamiento. Además, según los datos obtenidos, la percepción

parental del aumento de la cantidad y la dificultad de los deberes se incrementa conforme se avanza en la etapa educativa (Martínez-Vicente et al., 2020; Regueiro et al., 2018; Valle et al., 2015). Curiosamente, la cantidad y la dificultad alcanzadas en Educación Secundaria preocupa a las familias, porque se sienten incapaces de poder realizar un buen acompañamiento, lo que ha promovido la autonomía (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022). De hecho, en ocasiones, evitan el contacto docente por temor a ser acusados de las malas calificaciones de sus hijos e hijas (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017).

Se observa también en los resultados un aumento predominante de los deberes digitales, independientemente de la naturaleza del centro y la etapa escolar. En palabras de Jiménez (2020), *confinamiento* no es sinónimo de *vacaciones*, por lo que los estudiantes recibieron un aluvión de deberes envueltos en el atractivo colorido de las pantallas audiovisuales. La virtualización educativa expuso a los menores a riesgos y conductas poco responsables para la realización de los deberes asociadas al entretenimiento (Petko et al., 2017), además evidenció la desigualdad digital de los hogares y la brecha discriminatoria del estudiantado, demandando más comunicación y apoyo directo y continuado de los docentes hacia las familias y el alumnado (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021). Esta coordinación entre docentes, familias y alumnado respecto a los deberes escolares debería instaurarse en los centros como ejemplo de buenas prácticas en el futuro, y no solo como una medida pandémica.

Más específicamente, los resultados permiten concluir que las familias de aquellos que presentan necesidades educativas perciben significativamente mayor dificultad en las tareas académicas encomendadas durante el confinamiento. De ahí que requieran, para adaptarse a la excepcionalidad pandémica y garantizar el derecho a la educación, de apoyo adicional (Cifuentes-Faura, 2020; Ruiz-Cuellar, 2020). En esta misma línea, la brecha socioeducativa derivada de los deberes escolares y la imposibilidad de realización por parte de algunos colectivos estudiantiles se evidenció mucho más con la brecha digital durante el confinamiento (Clausen et al., 2020; Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020), fundamentalmente en quienes presentaban necesidades específicas de apoyo educativo.

Previsiblemente, este sistema de enseñanza a distancia improvisado resultaba menos efectivo con quienes presentaban necesidades (Jiménez, 2020). Generalmente, este tipo de estudiante que se encuentra menos motivado intrínsecamente y demanda de una supervisión continua (Pan et al., 2013) puede verse beneficiado si se organiza los deberes mediante un sistema de regulación competencial para salvar la brecha curricular (Bailén y Polo-Martínez, 2016; Hortigüela-Alcalá et al., 2020) y se fomentan las expectativas de éxito por parte de su familia, en lugar de manifestar el temor a repetir los patrones de fracaso escolar (Bazán-Ramírez et al., 2022) y la desconfianza en sus posibilidades.

Por otra parte, aunque las familias perciben que son mayores las tareas académicas de realización individual frente a las grupales, en lo que respecta a

la naturaleza del centro, se observa que aquellas cuyos hijos están matriculados en centros públicos presentan medias significativamente mayores en los deberes individuales y menores en las actividades grupales. Por tanto, parece que esta modalidad más colectiva y colaborativa de realización de los deberes ha sido más impulsada por los centros privados, según la percepción de las familias.

Sin lugar a dudas, la etapa educativa es la variable que incide de forma significativa en la totalidad de aspectos organizativos de los deberes que se han contemplado, concluyendo que la cantidad de deberes y la dificultad de los mismos aumenta progresivamente según la percepción de las familias, alcanzando los valores medios más altos en Educación Secundaria, coincidiendo con lo señalado por otros previamente (Martínez-Vicente et al., 2020; Regueiro et al., 2018; Valle et al., 2015).

Asimismo, se puede concluir que las familias de estudiantes de Educación Secundaria perciben un volumen de deberes individuales, grupales y digitales mayor que aquellas que tienen a sus hijos en Educación Infantil o Primaria. En consonancia, durante el confinamiento se incrementaron los niveles de autonomía en la realización de los deberes de forma individualizada, especialmente en Educación Secundaria (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022; Ribeiro et al., 2021), donde también se inician de forma más intensa en los trabajos grupales (Amador-Salinas et al., 2020). Sin embargo, este tipo de tareas escolares ha sido una de las más damnificadas por la pandemia, reduciéndose considerablemente en todos los niveles educativos, aunque de manera drástica en la etapa de Infantil, en la que estas dinámicas grupales se asocian generalmente al juego y al ocio, e implican un contacto directo con los otros (Varela et al., 2021). Finalmente, la alfabetización digital comienza a desarrollarse mucho más en la etapa de Educación Secundaria, tanto para el ocio como para las tareas escolares (Fernández, 2018).

A pesar de la importancia de los hallazgos identificados, este estudio no ha estado absuelto de limitaciones. En primer lugar, se ha centrado en las variables escolares, pero hubiera sido de interés contemplar otras de naturaleza socio-cultural. En segundo lugar, hubiera resultado más enriquecedor realizar un estudio comparativo de la percepción de padres e hijos. No obstante, ambas limitaciones se constatan como nuevas líneas de trabajo que cumplimentarán el mapa del conocimiento. Además, resulta fundamental seguir investigando con la finalidad de verificar si la situación de pandemia ha ocasionado un impacto sobre el ámbito escolar y familiar.

En última instancia, y después de todo lo expuesto, se puede concluir, coincidiendo con Rudman (2014), que aún quedan muchas complejidades por resolver y, aunque existe una gran variedad de estudios realizados sobre los deberes escolares, es más probable que se incentiven investigaciones dentro del contexto cultural de realización (variables familiares y del entorno) para encontrar respuestas concluyentes. Por tanto, pese a que en el presente análisis se ha realizado una aproximación cuantitativa sobre los deberes escolares durante el confinamiento desde la percepción de las familias, consideramos necesario que en el futuro se lleven a cabo estudios de índole cualitativa con los diferentes

colectivos que integran la comunidad escolar, para identificar nuevos factores y aspectos que alimenten el discurso sobre la temática.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, M. C. y GARCÍA-PRIETO, F. J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educar*, 57(2), 397-411.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1250>>
- AMADOR-SALINAS, J. G.; RIVERA, V. G. y OJEDA, P. L. (2020). Incremento en la entrega de tareas escolares por medio de la economía de fichas grupal. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6(2), 372-387.
<<https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.6.2.2020.282.372-387>>
- AZNAR-SALA, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en medio de la crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education*, número especial, 53-78.
<<http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>>
- BAILÉN, E. y POLO-MARTÍNEZ, I. (2016). Deberes escolares: El reflejo de un sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-36.
<<https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.543>>
- BAZÁN-RAMÍREZ, A.; MÁRQUEZ-IBARRA, L. y GUADALUPE, E. (2022). Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad. *Revista Educación*, 46(1), 33-49.
<<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>>
- CARR, N. S. (2013). Increasing the effectiveness of homework for all learners in the inclusive classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182. <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1004337>>
- CHAO-REBOLLEDO, C. (2022). Educación emocional en tiempos de crisis: De la pedagogía de la emergencia a la pedagogía del cuidado para el bienestar integral. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 9-12. <<https://rieib.iberomx/index.php/rieib/article/view/33>>
- CIFUENTES-FAURA, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-12. <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>>
- CLAUSEN, J. M.; BUNTE, B. y ROBERTSON, E. T. (2020). Professional development to improve communication and reduce the homework gap in grades 7-12 during COVID-19 transition to remote learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 443-451. <<https://www.learntechlib.org/primary/p/216289/>>
- COHEN, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale.
- DEVELLIS, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- DÍAZ-MASMUTA, A. M. y VARGAS-ROSETO, S. P. (2022). Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo. *Revista Unimar*, 40(1), 76-91.
<<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art4>>
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. y GAJARDO-ESPINOZA, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: La situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134.
<<https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>>

- ERBIL, D. G. (2020). A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. *Frontiers in Psychology*, 11, 1157. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157>>
- FERNÁNDEZ, A. D. (2018). La competencia digital del alumnado de educación secundaria en el marco de un proyecto educativo TIC (1:1). *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 60-72. <<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1027>>
- FERNÁNDEZ-FREIRE, L.; RODRÍGUEZ-RUIZ, B. y MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>>
- GAIRÍN, J. y MERCADER, C. (2017). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. <<https://doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>>
- HERNÁNDEZ-PRADOS, M. Á. y ÁLVAREZ-MUÑOZ, J. S. (2021). Familia-escuela-COVID19: Una triada emergente. En M. Á. HERNÁNDEZ-PRADOS y M. L. BELMONTE (coords.). *La nueva normalidad educativa: Educando en tiempos de pandemia* (pp. 26-38). Dykinson.
- HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A. y GIL-NOGUERA, J. A. (2022). Parent Involvement in Homework. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-18. <<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.16>>
- HODGSON, N. y RAMAEKERS, S. (2021). La escuela común y sus zoquetes: Padres, deberes y la herencia de la «vie collective». *Revista de Educación*, 395, 187-210. <<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-522>>
- HORNBY, G. y LAFAELE, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63, 37-52. <<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>>
- HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; PÉREZ-PUEYO, Á.; LÓPEZ-AGUADO, M.; MANSO-AYUSO, J. y FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2020). Familias y docentes: Garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353-370. <<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>>
- JIMÉNEZ, J. C. (2020). Polémicas educativas en confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-5. <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12084>>
- KOHN, A. (2013). *El mito de los deberes: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Kaleida.
- MARTÍN-CRIADO, E. y GÓMEZ-BUENO, C. (2017). El mito de la dimisión parental: Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325. <<https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>>
- MARTÍNEZ-VICENTE, M.; SUÁREZ-RIVEIRO, J. M. y VALIENTE-BARROSO, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: Diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. <<http://dx.doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>>
- MOLINA-PÉREZ, J. y PULIDO-MONTES, C. (2021). COVID-19 y digitalización «improvisada» en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>>

- MUÑOZ-MORENO, J. L. y LLUCH-MOLINS, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-17. <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>>
- PÁEZ RAMÍREZ, I. y ZÚÑIGA ELIZALDE, M. (2021). ¿Paternidades en transformación? Ser padre en Culiacán, Sinaloa, en tiempos de confinamiento y crisis sanitaria. *Región y sociedad*, 33, e1502. <<https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1502>>
- PAN, I.; REGUEIRO, B.; PONTE, B.; RODRÍGUEZ, S.; PIÑEIRO, I. y VALLE, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimientos académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22. <<http://hdl.handle.net/11162/97375>>
- PETKO, D.; CANTIENI, A. y PRASSE, D. (2017). Perceived Quality of Educational Technology Matters. *Journal of Educational Computing Research*, 54(8), 1070-1091. <<https://doi.org/10.1177/0735633116649373>>
- REGUEIRO, B.; SUÁREZ, N.; ESTÉVEZ, I.; RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, S.; PIÑEIRO, I. y VALLE, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: Un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 92-98. <<https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.160>>
- RIBEIRO, L. M.; CUNHA, R. S.; SILVA, M. C. A. E.; CARVALHO, M. y VITAL, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302. <<https://doi.org/10.3390/educsci11060302>>
- RUDMAN, N. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research. *Research in Education*, 91, 12-29. <<https://doi.org/10.7227%2FRIE.91.1.2>>
- RUIZ-CUÉLLAR, G. (2020). Covid-19: Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14064761001>>
- TRISTÁN, R.; SERRANO, F. J. y MARTÍNEZ-SEGURA, M. J. (2021). Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria: Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 335-350. <<https://doi.org/10.6018/rie.363891>>
- VALLE, A.; PAN, I.; NÚÑEZ, J. C.; ROSÁRIO, P.; RODRÍGUEZ, S. y REGUEIRO, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. <<https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>>
- VALLE, A.; RODRÍGUEZ-PRADO, P.; REGUEIRO, B.; ESTÉVEZ, I.; PIÑEIRO, I. y RODRÍGUEZ, S. (2021). Un estudio comparativo de los deberes escolares en el alumnado extranjero y no extranjero. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 53-78. <<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200053>>
- VARELA, A.; FRAGUELA-VALE, R. y LÓPEZ-GÓMEZ, S. (2021). Juego y tareas escolares: El papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *ESE: Estudios sobre Educación*, 41, 1-13. <<https://doi.org/10.15581/004.41.001>>

Teachers' and students' perspectives on the intensive use of technology for teaching and learning

Ingrid Noguera-Fructuoso
 Paloma Valdivia-Vizarreta
 Universitat Autònoma de Barcelona. Spain.
 ingrid.noguera@uab.cat
 paloma.valdivia@uab.cat



Received: 10/2/2022
 Accepted: 15/9/2022
 Published: 23/11/2022

Abstract

The health crisis caused by COVID-19 compelled university teachers to adapt their learning scenarios to new technology-mediated contexts. This paper analyses teaching and learning experiences, strategies and lessons learned during the lockdown period at the Faculty of Education of the Universitat Autònoma de Barcelona (N=29 teachers, 227 students). The results reveal that participants experienced difficulties (lack of literacy in online pedagogies and work overload among lecturers; privation of physical presence and fluent communication among students). Teachers acquired knowledge around digital technologies and are predisposed to learn about innovative teaching methods supported by technologies. Students are dissatisfied with the learning experience, although they value the opportunities for flexible learning and saving time on commuting. Teaching strategies were less innovative and active than usual, and usually involved a combination of synchronous time for lectures and resolving problems, and self-study. Nevertheless, students valued more traditional teaching strategies (i.e. combinations of lectures and tutoring). The paper concludes that the teachers' view of the use of digital technologies has improved, although training is needed to make effective use of such technologies for active learning and innovative approaches to teaching.

Keywords: distance education; teachers' perceptions; students' perceptions; learning scenarios; higher education; lessons learned

Resum. *Perspectives de professorat i alumnat sobre l'ús intensiu de la tecnologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge*

La crisi sanitària provocada per la COVID-19 va instar els i les docents a adaptar els seus escenaris d'aprenentatge als nous contextos mediat per les tecnologies. Aquesta investigació analitza les experiències i les estratègies d'ensenyament i aprenentatge i les lliçons apreses durant el confinament a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (N = 29 professors/ores, 227 alumnes). Els resultats revelen que els i les participants han experimentat dificultats (manca de coneixements sobre pedagogies en línia i sobrecàrrega de treball —professorat— i privació de presència física i comunicació fluida —alumnat). L'equip docent ha desenvolupat coneixements sobre tecnologies digitals i està predisposat a aprendre metodologies d'ensenyament innovadores assistides per tecnologies. L'alumnat està insatisfet amb l'experiència d'aprenentatge,

tot i que valora les oportunitats per a un aprenentatge flexible i l'estalvi de temps en els desplaçaments. Les estratègies didàctiques han estat menys innovadores i actives del que és habitual; generalment, una combinació de temps sincrònic per a lliçons i resolució de dubtes i de treball autònom. Tot i això, l'alumnat valora les estratègies didàctiques més tradicionals (és a dir, combinació de lliçons i tutories). La conclusió principal és que la perspectiva del professorat sobre l'ús de les tecnologies digitals ha millorat, tot i que cal formar-lo en el seu ús efectiu per a l'aprenentatge actiu i la innovació educativa.

Paraules clau: educació a distància; perspectives del professorat; perspectives de l'alumnat; escenaris d'aprenentatge; educació superior; lliçons apreses

Resumen. *Perspectivas de profesorado y alumnado sobre el uso intensivo de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje*

La crisis sanitaria provocada por el COVID-19 instó a los y las docentes a adaptar sus escenarios de aprendizaje a los nuevos contextos mediados por las tecnologías. Esta investigación analiza las experiencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje y las lecciones aprendidas durante el confinamiento en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona ($N = 29$ profesores/as, 227 alumnos/as). Los resultados revelan que los y las participantes han experimentado dificultades (falta de conocimientos sobre pedagogías en línea y sobrecarga de trabajo —profesorado— y privación de presencia física y comunicación fluida —estudiantes—). El equipo docente ha desarrollado conocimientos sobre tecnologías digitales y está predispuesto a aprender métodos de enseñanza innovadores asistidos por tecnologías. El alumnado está insatisfecho con la experiencia de aprendizaje, aunque valora las oportunidades para un aprendizaje flexible y el ahorro de tiempo en los desplazamientos. Las estrategias didácticas han sido menos innovadoras y activas de lo habitual; generalmente, una combinación de tiempo sincrónico para lecciones y resolución de dudas y de trabajo autónomo. Sin embargo, el alumnado valora las estrategias didácticas más tradicionales (es decir, combinación de lecciones y tutorías). La conclusión principal es que la perspectiva del profesorado sobre el uso de las tecnologías digitales ha mejorado, aunque es necesario formarle en su uso efectivo para el aprendizaje activo y la innovación educativa.

Palabras clave: educación a distancia; percepciones del profesorado; percepciones del alumnado; escenarios de aprendizaje; educación superior; lecciones aprendidas

Summary

- | | |
|---|---|
| 1. Introduction | 5. Conclusions, limitations and future research |
| 2. Method | Bibliographical references |
| 3. Results | |
| 4. Discussion, lessons learned and proposal | |

1. Introduction

The unexpected arrival of COVID-19 shook the foundations of face-to-face universities. Early research into the impact of the pandemic reported a positive view among students of online learning, as a result of its flexibility and the possibility to study at any time (Lall & Singh, 2020), while highlighting the lack of co-curricular activity as the main drawback. Jegede (2020) identifies the negative effects experienced by students in higher education (e.g. financial budget, reduction of manpower, and the cancellation of academic conferences). Results of an international study (Izumi et al., 2020) have demonstrated that universities were little prepared for an emergency, although respondents considered that the response to the emergency was timely and open.

In terms of the strategies used and the lessons learned during lockdown, la Velle et al. (2020) conclude that the pressure for universities to quickly adapt to the new context resulted in little opportunity to consult, collaborate or reflect. They propose that teachers plan and teach well-structured lessons and make accurate and productive use of assessment. Bao (2020) suggests improving support for online students by offering effective information, adequate teaching support, high-quality participation and a technical contingency plan. Scull et al. (2020) recommend using various tools to differentiate the curriculum and to optimise the participation of all learners. More specifically, Quezada et al. (2020) suggest integrating short lectures, video clips, small group instructions, speakers and webinars; recording sessions and uploading explanations using voice or video; using videoconferences before and after classes to provide socio-emotional support; and creating a departmental learning resource website for faculty members. Karalis (2020) offers several recommendations for educational emergencies, including the creation of a crisis management team to implement and evaluate solutions. Murphy (2020) reflects on the danger of normalising emergency e-learning, and distinguishes it from other forms of e-learning that may provide wider access to those students who cannot attend face-to-face education.

Such immediate transition to the online mode has been labelled “emergency remote teaching (ERT)”, and is aimed at providing temporary, timely access to instruction during an emergency (Hodges et al., 2020). Albó et al. (2020) demonstrate that ERT impacted positively on the expansion of the technology-enhanced learning domain among teachers simply for communicating and meeting basic requirements rather than for pedagogy. Later, “intermittent face-to-face teaching” emerged as an alternative to physical attendance, with a range of uses of technologies for flexible teaching (Valdivia & Noguera, 2022). We understand course-related solutions generated to adapt to distance learning to be learning scenarios. A learning scenario is an educational situation designed with consideration for the environment, learning objectives, methodologies and learners, with special attention to digital technologies (Mari et al., 2008). Studies have reported general models for the adoption of distance learning (Mishra et al., 2020) or lists of technologies implemented

(Elfirdoussi, et al., 2020; Hurajova et al., 2022; Buch et al., 2020). Few studies have analysed learning scenarios. For instance, Lee et al. (2022), following the activity theory model, discuss the “teaching systems” created by 14 teachers in terms of their artefacts (e.g., handbook, video lectures, communication tools), objects (course delivery models), subject (online teachers), rules (fully online delivery), community (teachers) and division of labour.

The present paper analyses teaching and learning experiences, strategies and lessons learned during lockdown. The results of this research may contribute to boosting the discussion of the effective adoption of digital technologies in face-to-face higher education. Given recent events, will face-to-face education continue to be only physical? Is there a new paradigm of hybrid education that uses both environments, depending on teaching and learning needs?

The main objectives that have guided this study are:

1. To explore the views of teaching experts and students of education regarding the intensive use of technologies.
2. To identify distance learning scenarios generated in the context of the department of Theories of Education and Social Pedagogy.
3. To describe the lessons learned regarding the use of digital technologies in face-to-face education.

2. Method

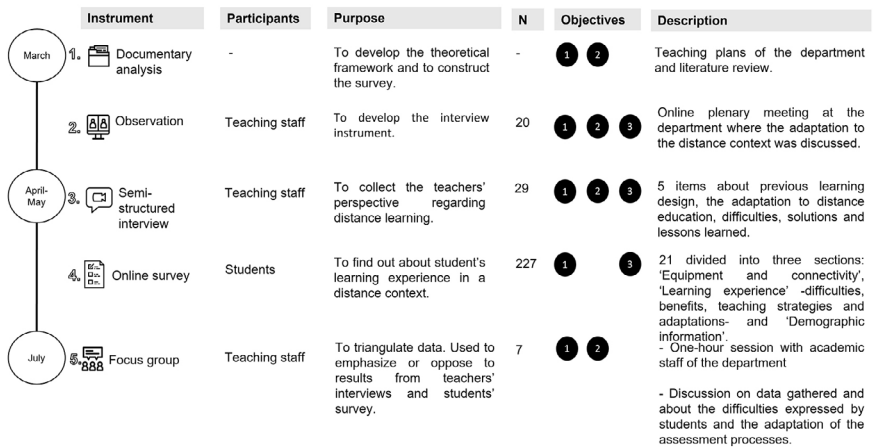
2.1. Method, setting and participants

Research followed the multiple-case study method (Yin, 2018). Participants were academic staff and students at the Faculty of Education at the UAB. During the spring semester of the academic year 2019-2020, the Faculty of Education had 31 teaching experts in the Theories of Education and Social Pedagogy Department (TESP), 866 undergraduate students studying 26 courses (Pedagogy, Social Education, Primary Education, Early Childhood Education) and 120 master's degree students (Educational Psychology, Research in Education, Teaching in Secondary Schools). The total sample obtained in the survey was 29 teachers, 218 undergraduate students and 9 master's degree students. 97% of the students were between 18 and 30 years old. The response ratio was 93.54% of teachers, 30.08% of undergraduate students and 8.62% of master's students.

2.2. Research instruments and data collection

Figure 1 summarises the instruments used for data collection (documentary analysis, observation, interview, survey and focus group discussion). The instruments used for the teachers' interviews, the student survey and the focus group discussion are accessible online (<https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2020/231272/Appendix_Noguera_Valdivia_ERT.pdf>). The survey comprises 21 questions divided into three sections (equipment and connectivity, learning

Figure 1. Research instruments



Source: Own elaboration.

experience – difficulties, benefits, teaching strategies and adaptations – and demographic information). It includes closed-answer questions (e.g., *Yes/No*), open-answer questions (e.g., *What teaching adaptations do you value positively?*), multiple-choice questions (e.g., *What devices did you use: mobile, tablet, desktop computer, laptop?*), and Likert scale questions (e.g., labelled from 1 *strongly disagree* to 5 *strongly agree*). It should be noted that the validity of the student survey relies on previous research and instruments regarding distance education and e-learning, which were used to inform the section on learning experience with regard to instruction and social interaction (Faderogaya & Chantagul, 2019; Martin et al., 2020), benefits and challenges (Felea et al., 2018; García, 2017, 2019; Kattoua et al., 2016). Regarding reliability, all Chronbach’s α coefficients for the Likert scales are between 0.7 and 0.8 (question 6 (difficulties)=0.768, question 8 (opportunities)=0.817, question 10 (strategies)=0.817) and can be considered acceptable for exploratory research (Charter, 2003).

2.3. Data analysis

The interviews, the focus group discussion and the open-answer responses to the survey were analysed qualitatively using Atlas.ti v8 software (institutional license). A thematic analysis was conducted to code and process the interviews. Six categories were created: teaching strategies (TS), difficulties (DI), solutions (SO), opportunities (OP), reflections (RE) and lessons learned (LL). Each category contained four to twelve codes. Nine non-grouped (NG) codes were transversal to the other categories.

Figure 2 summarises the process of qualitative and quantitative data analysis. Regarding the mandatory open-response question 12 (adaptations), a

Figure 2. Data analysis

	Instrument	Objectives	Nomenclature	Analysis
Qualitative	 Teachers' interview	1 2 3	Interviewed number: I1, I2, ... I29	TS, DI, SO, OP, RE, LL, NG (category system)
	 Focus group	1 2	Participant number: P1, P2, ... P7	DI +NG_assessment (category system)
	 Student's survey. Items: 7-'Other difficulties' 9-'Other benefits' 10-'Other strategies', 14-'Other comments'	1 3	Item number: Item 7, 9, 10...	Served for refutation/ confirmation
	 Student's survey. Item: 12-'Adaptations'	1 3	Item number: Item 12	'Flexibility' + 'Adaptation' codes related to OP_flexibility (category system)
Quantitative	 Student's survey. Items: 1-5, 13, 15-21	1	%	Percentage
	 Student's survey. Items: 6,8,10 (Likert)	1 3	Item number: Item 6, 8, 10 Statement number: S1, S2, ... S15	Descriptive analysis

Source: Own elaboration.

deductive process of categorisation (word ranking) was conducted, resulting in two categories: flexibility and adaptation. These categories were treated in relation to the “opportunities” category, “flexibility” subcategory from the category system. Quantitative responses were analysed using Jamovi open-source software version 2.0.0.0. Data from questions not based on Likert scales are presented as a percentage. A descriptive analysis was conducted for those questions based on Likert scales (questions 6, 8 and 10). Data from these questions are presented based on mean, standard deviation and coefficient of variation.

The validity of data analysis in this study relies on the process of triangulation (investigator, data source, techniques and perspectives) (Patton, 1999). Three researchers with different backgrounds and academic ranks participated in data analysis. The data source are the informants (teachers and students), scientific literature and institutional documentation. Several techniques were used: documentary analysis, observation, interviews, survey and focus group discussion. The phenomenon was studied from different perspectives (individual and group) and at different points during the academic year 2019-20.

The results obtained through responses to the survey are not sufficient to generalise and could not be representative of the entire population. Nevertheless, we consider that they throw light on the feelings of students and are useful when compared with the views of teachers. The findings presented below seek to describe the specific case of the teachers and students of the TEPD department who participated in the study.

3. Results

The results are presented with regard to the first two objectives of the study. The third objective served to structure the discussion.

3.1. Perceptions of teaching experts and education students in a context of intensive use of technologies (O1)

3.1.1. Teachers' perspective

In terms of teaching strategies, the actions undertaken refer to the creation of information resources (generating instructions or reducing information from the course materials), flexibility (time, submissions and grouping) and teaching coordination. Other comments mention the reduction of requirements or connecting the topic of the course with the reality of lockdown:

I found myself having to simplify the PowerPoints, to focus on the essential information. It is necessary to leave in the ideas that are essential and take out what is accessory. There is a debugging of information. (I4)

The difficulties that teachers most experienced were related to work overload, technological problems (with videoconferencing tools and the Moodle platform), and the anxiety caused by the sudden transition to virtual teaching (the lack of online teaching knowledge and the lack of digital skills). Most comments refer to synchronous communication difficulties and the rise of e-mails and tutoring. To a lesser extent, other aspects mentioned are improvisation, uncertainty, difficulties in identifying students using Microsoft Teams, students' lack of self-management skills, and the non-existence of guidance from coordination teams:

Working hours are lost. Tutoring schedules no longer exist. The meetings per group have increased. Students are distressed and have lost autonomy. Also, being in lockdown seems like you have to be available all the time. (I28)

Regarding solutions, the most common was to explore various tools to meet pedagogical requirements and generate support among work colleagues. Some participants said they had undertaken training in tools and strategies and had also asked for help from colleagues and relatives. As for actions aimed at improving the students' experience, teachers used the chat tool to encourage student participation in videoconferencing sessions, and offered resources in different formats. Other solutions included providing more support to students, forcing students to participate, or offering written material.

In the interviews and focus group discussion, most teachers considered the new technological learning that was developed (particularly videoconferencing tools) to be an opportunity. A certain number also considered that the situation favoured flexibility (as both teachers and students were at home and could be more open to changes) and systematisation (as the distance mode required

more structure and order). Some teachers saw distance teaching as an opportunity to get to know the students more, to rethink the courses, or to increase class attendance and participation. Concerning future improvements, participants suggested reviewing the format of contents, offering more instructions, conducting videoconferencing sessions, or delimiting the use of communication channels. One of the recurring observations was about having more notice, in order to be able to adapt the course to the online mode:

It is essential to better manage time, because they need the materials in advance. To do that properly, you need to have a long-term scenario and to be able to plan it. Having more time, I could organise it better and introduce more practical elements of analysis. I would reduce lectures and use synchronous time for knowledge exchange. Currently, sessions are more intended for solving problems than focusing on the learning process. (I18)

Even in the case of teachers with more limited digital skills or with little interest in technology, there was a predisposition to continue using the technologies once they returned to face-to-face teaching. As participants noted: “It is not as limiting as I thought” (I16) and “It must be complementary” (I15). In general, despite their initial reluctance and fears, teachers experienced fewer difficulties than expected and thought that some changes would last beyond the pandemic. Others, however, expressed their fears about the impact of technologies in teaching and the need for regulating privacy aspects.

3.1.2. Student perspectives

In terms of demographic composition, the majority of students (97%) were in the 18-30 age group and studied full time (80%). A large proportion of students considered themselves to be intermediate technology users (high-intermediate 56%, low-intermediate 24%). Most of the students who answered the survey were studying for degrees in pedagogy (29%), followed by early childhood education (21.6%), primary education (19.8%) and social education (19.8%). These differed in the sample studying for the double degree in early childhood and primary education, and for those studying for a master's degree.

In terms of equipment and connectivity, 59% of students reported having used a laptop to follow classes (40% used a mobile phone, 13% a desktop computer and 10% a tablet) and 92% used a Wi-Fi connection. 57% said they had experienced connectivity issues, 74% said they had a suitable physical environment for following classes, and 60% did not share a computer with others. The intensive use of videoconferences connected through Wi-Fi may explain the connectivity issues.

Tables 1, 2, 3 and 4 summarise the descriptive statistics (mean [M], standard deviation [SD] and coefficient of variation [CV]) of the questions based on Likert scales (1= *strongly disagree* to 5 = *strongly agree* for questions 6 and 8, and *Not useful at all* to *Extremely useful* for question 10) for difficulties, opportunities and teaching strategies experienced during the adaptation of classes to distance learning. Table 1 compares the M and SD for each element.

Table 1. Comparison of mean and standard deviation for elements concerning student perspectives on the difficulties, opportunities and strategies experienced

	N=227	
	M	SD
Difficulties scale (Question 6)	3.92	0.52
Opportunities scale (Question 8)	2.79	0.69
Strategies scale (Question 10)	3.05	0.59

Source: Own elaboration.

Table 2. Descriptive statistics for question 6, concerning students' perceptions of the difficulties experienced during distance learning

Statement	N=227		
	M	SD	CV
S1. Disorientation	4	1.02	0.26
S2. Work and family balance	3.68	1.23	0.33
S3. Time self-regulation	4.05	1.04	0.26
S4. Understanding new organisation	3.79	1.05	0.28
S5. Work overload	4.11	1.02	0.25
S6. Few motivating activities	4.08	0.95	0.23
S7. Lack of situated learning	3.73	0.98	0.26
S8. Digital skills	2.37	1.15	0.49
S9. Teachers' physical presence	4.02	0.96	0.24
S10. Fluidity in communication	4.18	0.87	0.21
S11. Classmates' physical presence	4.56	0.95	0.17
S12. Preference for face-to-face courses	4.54	0.76	0.17

Source: Own elaboration.

The difficulties element was rated highly ($M=3.92$) and fairly homogeneously ($SD=0.52$); the opportunities and strategies elements both have a mean close to 3 (2.79 and 3.05, respectively) and a standard deviation under 0.7 (0.69 and 0.59 respectively). It can be interpreted that the majority of students experienced a range of difficulties and were not very positive about the opportunities and strategies they experienced.

For question 6 (*Which aspects of distance learning have been particularly difficult*), the majority of students declared that they mostly experienced all the difficulties presented (Table 2). The mean for all statements (hereafter "s") is greater than 3.6 points, which indicates students considered that they experienced numerous difficulties during distance learning, particularly with reference to the lack of physical presence (s11) and communication (s12). Indeed, in the end, they affirmed that they preferred face-to-face courses (s10). The

only statement valued below 3 is digital skills (s8), which do not appear to be a disadvantage. The CV for all questions is below 0.3 (except for question 8, for which it is 0.5), indicating that responses are fairly homogeneous.

In the open answers, participants described a variety of difficulties (e.g., lack of teaching coordination, reorientation of academic practices, group work, reading-based teaching, lack of feedback, mental health, poor self-explanatory presentations, assessment, less active learning). Many participants considered that the classes were little adapted to their situation. In this regard, some of the teachers interviewed expressed the contrary, stating that they had to lower standards as “I cannot act as if nothing had happened” (I7) and “To get adapted to them” (I18).

Regarding the obstacles experienced by students, during the focus group, teachers speculated about the reasons why students may have made their complaints. These included the context of the global crisis, the situation of uncertainty and the lack of pedagogical adaptation to the virtual context.

For question 8 (*Which aspects of learning at a distance have been particularly beneficial?*), the mean for the majority of statements (e.g., self-paced learning, learning control, feeling supported by the teacher) is below 3 points, which reveals students found few opportunities with this mode of learning (Table 3). The statements regarding the possibility of continuing learning (s1), interaction with classmates (s6) and saving time in commuting (s2) obtained the highest rates, which indicates that they considered those elements to be the most beneficial. The CV is under 0.4 in all cases, which shows a homogeneous response for all questions. Regarding the open answers for question 8, students emphasised the concern and empathy of some teachers, videoconferencing sessions, having more time, not having an attendance list, the recording of lectures, and receiving information on the situation at the educational level.

Table 3. Descriptive statistics for question 8 concerning students' perceptions of the opportunities experienced in distance learning

Statement	N=227		
	M	SD	CV
S1. Continue learning	3.42	1.06	0.31
S2. Save time in commuting	3.02	1.34	0.44
S3. Self-paced learning	2.85	1.16	0.41
S4. Learning control	2.47	1.10	0.45
S5. Teaching support	2.52	1	0.40
S6. Interaction with classmates	3.35	1	0.30
S7. I feel motivated by technologies	2.41	0.97	0.40
S8. Time spent to learn to use tools	2.98	1.11	0.37
S9. Learning quality	2.16	0.99	0.46

Source: Own elaboration.

Regarding teaching strategies (question 10), participants mainly experienced lectures (e.g. videoconferences, recordings or presentations), tutoring through videoconference, resolution of problems (e.g. videoconference and e-mail), written material, forums and autonomous learning activities. Of the solutions, (*Which teaching strategies have been particularly useful?*), the best rated are those referring to tutoring through videoconference (s10), lectures via videoconference (s3) and lessons through video recordings (s1). In contrast, forum discussions (s8), PowerPoint resources (s2) and written material (s7) are the worst-rated (Table 4). The majority of statements scored under 3, which indicates students, in general, found the strategies implemented by teachers of little use. The CV is under 0.4, which demonstrates a high homogeneity of students' responses for all questions. In the open response question, participants considered strategies of co-evaluation, feedback of projects, and the use of Drive to share content to be useful.

For the open question about teaching adaptations (question 12), students most valued (with 94 responses) making courses more flexible (with reference to submissions, time, assessment, videoconferences, tutoring, syllabus, and assignments). They particularly appreciated adaptations in the form of vide-

Table 4. Descriptive statistics for question 10, concerning students' perceptions on the teaching strategies used in distance learning

Statement	N*	M	SD	CV
S1. Lecture through video recording	180	3.54	1.06	0.30
S2. Lecture with PowerPoint support	214	2.50	1.14	0.46
S3. Videoconference (lecture)	209	3.63	1.04	0.29
S4. Videoconference (resolving doubts)	208	3.57	1.04	0.29
S5. Videoconference with professional presenters	108	3.45	1.16	0.33
S6. Videoconference (learn to use software)	76	2.91	1.17	0.40
S7. Written material	194	2.53	0.93	0.37
S8. Forum discussion	188	2.43	1.04	0.43
S9. Autonomous learning activities	211	2.57	0.95	0.37
S10. Videoconference (tutoring)	212	3.77	0.95	0.25
S11. Phone calls (tutoring)	48	3.27	1.12	0.34
S12. Monitoring through WhatsApp	49	3.06	1.13	0.37
S13. Chat (solving doubts)	122	2.87	0.96	0.34
S14. E-mail (solving doubts)	221	2.84	0.97	0.34
S15. Monitoring through shared documents	133	3.29	1.09	0.33

* This question included the answer "not experienced". Respondents who selected this response have not been considered; hence, the N value varies for each statement. Calculations have been made taking into account the total of participants who experienced each strategy.

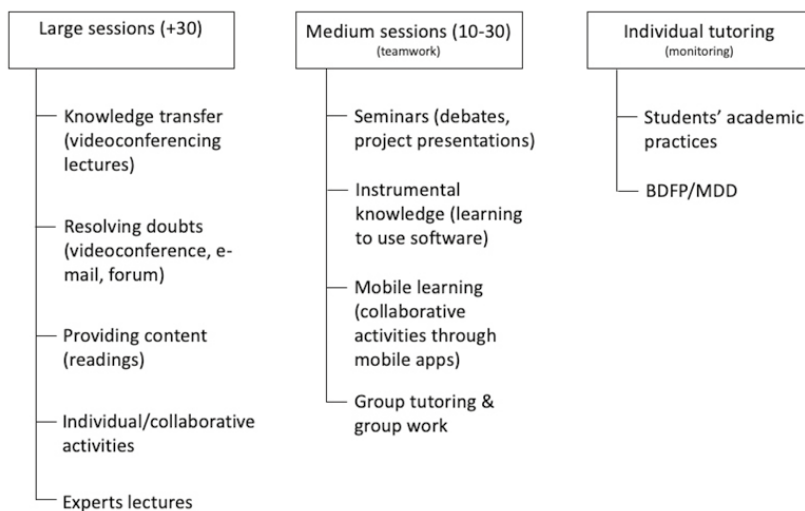
Source: Own elaboration.

oconferences (57 responses), lecture videos (37 responses), fluent communication (28 responses), evaluation (22 responses), and online tutoring (21 responses). Concerning the delivery teaching mode that they would prefer in the event of a new lockdown (question 13), 34% of students would prefer all classes to be face-to-face, while 31% would prefer each course to be blended. 21% would prefer some classes to be face-to-face and others to be remote. Only 14% favoured all classes being remote.

3.2. Collection of distance learning scenarios (O2)

Figure 3 shows a classification of the distance learning scenarios generated by teachers, based on the results of the interviews and the focus group discussion. A complete version of this analysis can be accessed at <<https://ja.cat/BB9u9>>. The classification is based on the teaching methods used, organised by group size: large (over 30 students), medium (10-30 students) and individual tutoring. In general, teaching was offered mainly synchronously by videoconferencing (with a combination of explanations and resolving problems) and supported by information resources (readings and audio-visual presentations) into the LMS (Learning Management System). Students carried out continuous individual and group activities. The assessment solutions included exam reviews, monitoring, assessment, feedback and use of evaluation instruments.

Figure 3. Distance learning scenarios



Source: Own elaboration.

4. Discussion, lessons learned and proposal

Educational technologies have been positioned as a frontline emergency service (Williamson et al., 2020). According to Crawford (2020), the sudden transition to distance learning was mainly based on providing explanations and content, while the reflection on online pedagogies took place after the end of the semester. Nevertheless, some changes derived from the techno-pedagogical adaptation will be maintained beyond the pandemic. Consequently, the first lesson learned is that the intensive appropriation of technologies has modified the teachers' perspective on their utility, and is making them rethink teaching. Perhaps the advances achieved during the pandemic will be a catalyst for the necessary development of digital skills among teachers (and students of education).

In common with Albó et al. (2020) and Almerich et al. (2016), our findings demonstrate that this crisis has diminished the reluctance of teachers to use technology, as they have been forced to learn, practice and use them with their students. Hence, the contextual factors have had a positive impact on ICT skills (including technological and pedagogical skills). In our study, faculty members demonstrated the benefits of using digital technologies, and a number of them consider that using time spent with large groups for giving lectures no longer makes sense. This is the second lesson learned. The majority of teachers expressed their intention to adapt their classroom approach by using digital technologies to promote the autonomous development of knowledge through resources and activities, and making use of synchronous face-to-face sessions for active learning and communication. This proposal for an adapted approach to the classroom fits in with the needs expressed by students who missed the physical presence of their classmates and suffered because of the difficulties for maintaining fluid communication. They also considered that learning activities were less meaningful and active. Hence, it seems that the digitalisation of education has made teachers and students reconsider pedagogical practices, and to envisage a more active learning.

Emergency remote teaching (ERT) has forced teachers to implement diverse solutions and strategies to continue teaching (e.g. creating information resources in several formats, increasing flexibility, coordinating with work-mates, and exploring tools). Nevertheless, several teachers reported feeling distressed and insecure about their teaching. The third lesson learned is that new knowledge is needed to teach online, or in blended mode, as the strategies and knowledge that teachers have are not sufficient for such a new context. According to Crawford (2020), participating teachers and students expressed concerns about the quality of online teaching in terms of learning design and ethics. Different learning scenarios were generated; however, there is a practical aspect based on group dynamics and the loss of immediate feedback which teachers were not able to transform quickly into a digital context and which students missed.

The students participating in this study did not feel motivated by the use of technologies at the educational level. The fourth lesson learned is that stu-

dents still preferred replicating traditional modes of teaching, whether they used technologies or not. They appreciated content-based learning in an audio-visual format supported by teaching explanations and the individualisation of learning. One of the interpretations of the double-side preferences expressed by students may be that they want to learn better (through active and meaningful learning) but work less (through lecture/content-based learning), which can be associated to the characteristics of the Y and Z generations.

Considering the results discussed above, the objectives of this research have been achieved. The views of teaching experts and students of education have been analysed and discussed, reaching a general view of the experiences of the main actors. Despite the critical view of students, it is beyond doubt that teachers made great efforts to adapt to distance education and find teaching solutions. According to Murphy (2020), ERT cannot be normalised. The results of our study, in accordance with previous research (la Velle et al., 2020), demonstrate that teachers reacted quickly to permit students to continue learning, although their teaching practices were quite traditional and less innovative and active than usual. Now is the time for reflection, to emulate good practices and learn from mistakes in order to improve the effective use of technologies in face-to-face education.

5. Conclusions, limitations and future research

First, there is a unique opportunity for institutions to train their teachers, as they are currently sympathetic to the benefits of digital technologies and the need for a shift in teaching methods. Second, course redesign must remove the distinction between face-to-face and online learning. Undoubtedly, the future will be hybrid. Face-to-face universities must design their courses with the benefits of the two worlds and ensure that new designs will resist intermittent and interchangeable delivery modes derived from future crises. Third, education has changed forever. Even those education students who are reluctant to use innovative teaching methods and technologies will need to be more competent in digital technologies for teaching and creative problem-solving. Future educators need to have these skills transversally and continuously incorporated into their education programmes.

From a research point of view, further research should be conducted with a larger sample of students and teachers from diverse disciplines. The major implications of this study for researchers are, first, to reconsider the distinction between face-to-face and distance learning and investigate the teaching modes that are arising, such as ERT and intermittent face-to-face teaching, and their implications for education. Second, to embark on a new line of research into the new training needs of teachers. The constraints and contexts we have known have been dramatically changed, and a new uncertain future is coming. We need to be prepared from the academic and research world to cope with the new and immediate demands society will demand of us.

Bibliographical references

- ALBÓ, L., BEARDSLEY, M., MARTÍNEZ-MORENO, J., SANTOS, P., & HERNÁNDEZ-LEO, D. (2020). Emergency Remote Teaching: Capturing Teacher Experiences in Spain with SELFIE. In C. ALARIO-HOYOS, M. J. RODRÍGUEZ-TRIANA, M. SCHEFFEL, I. ARNEDILLO-SÁNCHEZ, & S. M. DENNERLEIN (Eds.). *Addressing Global Challenges and Quality Education* (pp. 318-331). Springer Nature Switzerland.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_23>
- ALMERICH, G., ORELLANA, N., SUÁREZ-RODRÍGUEZ, J., & DÍAZ-GARCÍA, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education*, 100, 110-125.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002>>
- BAO, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.
<<https://doi.org/10.1002/hbe2.191>>
- BUCH, A. C., RATHOD, H., & KAMBLE, R. (2020). E-learning: The scenario during COVID-19 pandemic. *Journal of Medical Education*, 19(2).
<<https://dx.doi.org/10.5812/jme.107227>>
- CHARTER, R. A. (2003). A breakdown of reliability coefficients by test type and reliability methods, and the clinical implications of low reliability. *The Journal of General Psychology*, 130(3), 290-304.
<<https://doi.org/10.1080/00221300309601160>>
- CRAWFORD, J. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28.
<<https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>>
- ELFIRDOUSSI, S., LACHGAR, M., KABAILI, H., ROCHDI, A., GOUJDAMI, D., & EL FIRDOUSSI, L. (2020). Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Research International*.
<<https://doi.org/10.1155/2020/8890633>>
- FADEROGAYA, S., & CHANTAGUL, N. (2019). Learning styles and attitude towards e-learning among university undergraduate students in international programs in Bangkok Thailand. *Scholar: Human Sciences*, 11(1), 118-122.
- FELEA, M., ALBASTROIU, I., VASILIU, C., & GEORGESCU, B. (2018). e-Learning in Higher Education: Exploratory Survey among Romanian Students. *The 14th International Scientific Conference ELearning and Software for Education*, 157-162.
<<https://doi.org/10.12753/2066-026X-18-237>>
- GARCÍA, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25.
<<https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>>
- (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270.
<<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>>
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., & BOND, A. (Friday, March 27, 2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, EDUCAUSE. <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>

- HURAJOVA, A., KOLLAROVA, D., & HURAJ, L. (2022). Trends in education during the pandemic: modern online technologies as a tool for the sustainability of university education in the field of media and communication studies. *Heliyon*, 8(5), e09367.
<<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09367>>
- IZUMI, T., SUKHWANI, V., SURJAN, A., & SHAW, R. (2020). Managing and responding to pandemics in higher educational institutions: initial learning from COVID-19. *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment, ahead-of-print*.
<<https://doi.org/10.1108/IJDRBE-06-2020-0054>>
- JEJEDE, D. (2020). Perception of Undergraduate Students on the Impact of COVID-19 Pandemic on Higher Institutions Development in Federal Capital Territory Abuja, Nigeria. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(11), 211-222.
- KARALIS, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from Covid-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125-142.
<<https://doi.org/10.5281/zenodo.3789022>>
- KATTOUA, T., AL-LOZI, M., & ALROWWAD, A. (2016). A Review of Literature on E-Learning Systems in Higher Education. *International Journal of Business Management and Economic Research (IJBMER)*, 7(5), 754-762.
- LA VELLE, L., NEWMAN, S., MONTGOMERY, C., & HYATT, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608.
<<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>>
- LALL, S., & SINGH, N. (2020). COVID-19: Unmasking the new face of education. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences*, 11(Special Issue 1), 48-53.
<<https://doi.org/10.26452/ijrps.v11iSPL1.2122>>
- LEE, K., FANGUY, M., BLIGH, B., & SOPHIE LU, X. (2022) Adoption of online teaching during the COVID-19 Pandemic: a systematic analysis of changes in university teaching activity. *Educational Review*, 74(3), 460-483.
<<http://doi.org/10.1080/00131911.2021.1978401>>
- MARI, C., GENONE, S., & LUCA, M. (2008). E-learning and new teaching scenarios: the mediation of technology between methodologies and teaching objectives. In *Web-based education and pedagogical technologies: Solutions for learning applications* (pp. 17-36). IGI Global.
- MARTIN, F., SUN, T., & WESTINE, C. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104009.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>>
- MISHRA, L., GUPTA, T., & SHREE, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1.
<<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>>
- MURPHY, M. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505.
<<https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>>
- PATTON, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR: Health Services Research*, 34(5) Part II, 1189-1208.

- QUEZADA, R., TALBOT, C., & QUEZADA-PARKER, K. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 1-12.
<<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>>
- SCULL, J., PHILLIPS, M., SHARMA, U., & GARNIER, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 497-506.
<<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802701>>
- VALDIVIA-VIZARRETA, P., & NOGUERA, I. (2022). La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 114-133.
<<https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>>
- WILLIAMSON, B., EYNON, R., & POTTER, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
<<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>>
- YIN, R. (2018). *Case study research and applications*. Sage.

Youth Empowerment from the Educator's Perspective: The Individual and Community Dimensions

Anna Ciraso-Calí

Universitat Autònoma de Barcelona. Spain.
anna.ciraso@uab.cat

Mireia Sala

Universitat de Girona. Spain.
mireia.sala@udg.edu

Pilar Pineda-Herrero

Xavier Úcar

Universitat Autònoma de Barcelona. Spain.
pilar.pineda@uab.cat
xavier.ucar@uab.cat



Received: 18/5/2022
Accepted: 25/11/2022
Published: 31/1/2023

Abstract

This research studies how educators help young people to be empowered. It is built from a pedagogical model of youth empowerment comprising nine variables: self-esteem, responsibility, critical capacity, efficacy, community identity, meta-learning, participation, autonomy and teamwork. Our aim is to analyze youth empowerment factors from the educators' perceptions of this concept, taking into account different educators' fields and different uses of methodological strategies. In this quantitative cross-sectional study, the survey technique is applied. We analyzed responses to a questionnaire obtained from 696 educators (including teachers and social pedagogy professionals), through structural equation models (multigroup analysis) and non-parametric techniques. The results suggest that both groups of educators see youth empowerment as a unitary concept, but with two dimensions: the individual and the community. Teachers and social education professionals share the same conception of empowerment and perceive their contribution to it in the same way. On the other hand, differences were detected in the use of methodological strategies when working with young people. The results are discussed in the light of the existing literature, and appear to confirm the need to revisit the differentiation between the formal and non-formal when characterizing educators' actions.

Keywords: youth empowerment; educators; teachers; social education professionals; structural equation models

Resum. *L'empoderament juvenil des de la perspectiva de qui educa: les dimensions individual i comunitària*

Aquesta investigació estudia com els educadors i les educadores ajuden les persones joves a empoderar-se. Parteix d'un model pedagògic d'empoderament juvenil compost per nou variables: autoestima, responsabilitat, capacitat crítica, eficàcia, identitat comunitària,

metaaprenentatge, participació, autonomia i treball en equip. L'objectiu és analitzar els factors d'empoderament juvenil a partir de les percepcions que qui educa té sobre aquest concepte i en funció dels àmbits educatius en què treballen i de l'ús de diferents estratègies metodològiques amb els joves. En aquest estudi transversal amb la tècnica de l'enquesta, analitzem les respostes a un qüestionari obtingut de 696 educadors/es (docents i professionals de la pedagogia social), mitjançant models d'equacions estructurals (anàlisi multigrup) i tècniques no paramètriques. Els resultats suggereixen que tots dos grups d'educadors/es veuen l'empoderament juvenil com un concepte unitari, però amb dues dimensions: la individual i la comunitària. Docents i professionals de l'educació social comparteixen la mateixa concepció de l'empoderament i perceben la seva contribució a aquest de la mateixa manera. D'altra banda, es detecten diferències en l'ús d'estratègies metodològiques per treballar amb joves. Els resultats es discuteixen tenint en compte la literatura existent i semblen confirmar la necessitat de revisar la diferenciació entre formal i no formal en caracteritzar les accions dels/de les educadors/es.

Paraules clau: empoderament juvenil; educadors; professorat; professionals de l'educació social; models d'equacions estructurals

Resumen. *El empoderamiento juvenil desde la perspectiva de quien educa: las dimensiones individual y comunitaria*

Esta investigación estudia cómo los educadores y las educadoras ayudan a las personas jóvenes a empoderarse. Se parte de un modelo pedagógico de empoderamiento juvenil que comprende nueve variables: autoestima, responsabilidad, capacidad crítica, eficacia, identidad comunitaria, metaaprendizaje, participación, autonomía y trabajo en equipo. Nuestro objetivo es analizar los factores del empoderamiento juvenil a partir de las percepciones que quien educa tiene sobre este concepto y en función de los ámbitos educativos en que trabajan y del uso de diferentes estrategias metodológicas con los jóvenes. En este estudio transversal con la técnica de la encuesta, analizamos las respuestas a un cuestionario obtenido de 696 educadores/as (docentes y profesionales de la pedagogía social), mediante modelos de ecuaciones estructurales (análisis multigrupo) y técnicas no paramétricas. Los resultados sugieren que ambos grupos de educadores/as ven el empoderamiento juvenil como un concepto unitario, pero con dos dimensiones: la individual y la comunitaria. Docentes y profesionales de la educación social comparten la misma concepción del empoderamiento y perciben su contribución al mismo de la misma manera. También, se detectaron diferencias en el uso de estrategias metodológicas con jóvenes. Los resultados se discuten a la luz de la literatura existente y parecen confirmar la necesidad de revisar la diferenciación entre formal y no formal al caracterizar las acciones de los/as educadores/as.

Palabras clave: empoderamiento juvenil; educadores; profesorado; profesionales de la educación social; modelos de ecuaciones estructurales

Summary

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introduction | 4. Discussion |
| 2. Method | Bibliographical references |
| 3. Results | |

1. Introduction

Since its first appearance in the 1970s, the versatility and popularity of the term “empowerment” has led to its increasingly widespread use, both in the field of science and in everyday life. Despite this, it remains an ambiguous and poorly defined concept that is applied to very different situations and processes in different ways (Úcar et. al., 2017; Soler et. al., 2017). It is precisely that versatility that has made its use possible in disciplinary fields as diverse as, among others, psychology, education, politics, economics, sociology and culture. An added problem has been that of translating the term into other languages which, given the connotations that accompany words in their respective languages, has contributed to the absence, even today, of an international, homogeneous and consensual definition of the concept (Úcar et al., 2017; Planas-Lladó & Úcar, 2022).

The body of research on youth empowerment has increased notably over the past two decades (Planas-Lladó & Úcar, 2022). Although it initially mainly focused on young people in situations of risk or social vulnerability (Muturi et al., 2018), its fields of action have become considerably more widespread in recent years and have extended to areas such as health and social networks, among others (Zimmerman et al., 2018).

Furthermore, it should be noted that there has been a significant increase in international debate around youth policies and youth empowerment and the number of intervention programs that establish it as a primary goal (Soler, 2017).

Despite the efforts to conceptualize empowerment in the field of youth, the existing literature shows that research in this sphere has generally been conducted with adults (Rojas, 2014). This means that the results of studies on the empowerment of young people are imprecise and, on many occasions, reveal characteristics that are applicable to a larger and more general context, with little information regarding the specificities of young people (Wagaman, 2011).

Russell et al. (2009) pointed out that studies on youth empowerment tend to blur the concept, equating it with “youth leadership”, “civic involvement”, “self-efficacy” or “youth activism”. These authors also stated that studies have tended to ignore the multidimensionality of the social contexts in which youth empowerment occurs and have instead focused mainly on the oppressed or at-risk, as already mentioned.

The concept of empowerment on which this study is based is the one developed by Soler et al. (2017) from their systematic analysis of the academic literature. According to these authors:

Empowerment is a process that increases the chances of individuals being able to decide and act consistently on everything that affects their own life, participate in decision-making and intervene in a shared and responsible way in relation to that which affects the community of which they form a part. This requires two conditions: that individuals acquire and develop a series of personal capacities [...] and that the environment enables them to effectively exercise those capacities. (p. 22)

From this perspective, whether understood as a process or a result, youth empowerment is always the effect or consequence of an interaction between the capacities that young people possess and the possibilities that the environment in which they live offers to develop those capacities or put them into practice. We understand that the role of educators can be of paramount importance in such interaction.

The theoretical perspective that frames the research work conducted by our team is that of social pedagogy (Soler, 2017). What we are interested in is not so much youth empowerment itself, but the ways in which educators can contribute to it.

Following Froufe's (1997) theoretical distinction, educators can be classified into four sectors:

- Specialized education: socio-educational intervention with young people in situations of risk and/or marginalization.
- Occupational training: socio-educational intervention with young people in processes of labor market insertion.
- Socio-cultural animation: socio-educational intervention and promotion of socio-cultural events aimed at young people.
- Formal education: compulsory secondary education, upper secondary education and vocational education and training.

In each field of action, educators can conceive empowerment in different ways. However, they all accompany the young person in their empowerment process, so it is necessary to analyze how they perceive their specific contribution to the development of youth empowerment.

The scientific literature on the dimensions of empowerment reveals a widely accepted distinction between individual empowerment and community and social empowerment (Checkoway, 1997; Zimmerman, 2000). With respect to this, Maton (2008) posited the existence of three axes in a context of empowerment: the individual, the community and the social. Pick et al. (2007) have stated that empowerment makes sense when the individual dimension impacts the community, especially when individuals discover their potential and the effects that their actions can have on it. Until now, this distinction between individual and community empowerment has been considered primarily at the theoretical level. Applying their empowerment indicators to three case studies, Soler et al. (2014) proposed that a single indicator can be found in both the individual and community dimensions, since it can involve both individual actions aimed at personal development and collective actions in and towards the community.

It is necessary to use quantitative data to verify whether this dual individual and community dimension found in empowerment indicators also occurs at the empirical level. The aim of the present study is therefore to demonstrate this based on data obtained on educators' perceptions of the concept of youth empowerment. Within the framework of the current research project, the following objectives have been established:

1. To analyze the factor structure of youth empowerment based on educators' perceptions;
2. To identify differences in the factor structure of youth empowerment among groups of educators;
3. To identify differences in the methodological strategies used by different groups of educators to promote youth empowerment.

Within the first objective, we propose two alternative hypotheses:

- H1a: For educators in general, the construct of youth empowerment is unitary;
- H1b: For educators in general, the construct of youth empowerment presents two different dimensions (individual and community), although derived from the same broader concept.

We can also pose the hypothesis that there will be differences in the factor structure of empowerment in the two groups of educators, supported by the vision of two differentiated fields of education, the formal and the non-formal (Coombs, 1968), which are exclusive and clearly differ in their characteristics. On the other hand, we could also find that the different groups of educators perceive the structure of youth empowerment as not having any differences, which would support a more permeable vision of the fields and profiles of education professionals (Colom, 2005). Regarding the second objective, we propose the following alternative hypotheses:

- H2a: The construct of youth empowerment presents different structures depending on the group of educators (teachers and social education professionals);
- H2b: The construct of youth empowerment shares the same structure for both groups of educators (teachers and social education professionals).

Two situations might also be considered in relation to the third objective, also following the same idea of identifying the actual distance between the two groups of educators, based on their perspective of youth empowerment and the strategies to foster it:

- H3a: There are no significant differences between the use of methodological strategies reported by teachers and social education professionals;
- H3b: There are significant differences between the use of methodological strategies reported by teachers and social education professionals.

2. Method

To address these objectives, we proposed a quantitative cross-sectional study that employed the survey technique to gather the views of education professionals with regard to the object of study.

This research meets the guidelines of the Ethics Committee of the University of Girona for research with adults. Participants gave their written, informed consent before answering the questionnaire.

2.1. Instruments and variables

An *ad hoc* questionnaire was designed, based on a review of literature on the relevant variables employed in the analysis of youth empowerment. The instrument was divided into the following five sections: (A) Profile data, (B) Methodologies and strategies applied by educators who work with young people, (C) Contextual elements that benefit or hinder the work educators do with young people, (D) Contribution of the work done by educators to youth empowerment, (E) Assessment of critical spaces and incidents in relation to youth empowerment.

Validation was obtained by means of an initial pilot review of the items by 17 experts, followed by a second pilot involving four cognitive interviews with educators, which led us to design a new, smaller and more understandable version.

This article focuses on Blocks B and D of the questionnaire. This information was collected by asking educators about the degree to which they use the proposed methodological strategies (17 items that will be displayed in Table 6) on a scale from 1 = Not at all to 4 = A lot; and, using the same scale, the degree to which their work contributes to young people developing each of the nine youth empowerment variables, each of which was explicitly defined in the same section of the questionnaire:

- Self-esteem: a positive attitude towards oneself that allows one to appreciate and value oneself, thereby facilitating relations with other people on an equal footing, without feeling inferior or superior;
- Responsibility: the ability for individuals to assume and carry out the tasks entrusted to them and their own decisions, accepting the consequences that may arise from this;
- Critical ability: the ability to formulate one's own arguments and confront them with external ideas;
- Effectiveness: the ability to achieve the desired objectives;
- Community identity: an awareness of sharing socio-cultural elements with a group that identifies as a community;
- Meta-learning: awareness regarding one's own learning;
- Participation: being part of and/or taking part in something;
- Autonomy: the ability to equip oneself with objectives and one's own rules of behavior that make it possible to undertake and self-manage initiatives and actions;

— Teamwork: the interaction between a group of people who intentionally collaborate to achieve a common goal.

2.2. Procedures

The questionnaire was uploaded to the University platform and disseminated during the last term of 2019, having been translated into the co-official languages where needed. It was distributed to different institutions (professional associations, local government agencies, universities, etc.) in the five regions as previously delimited by the project (Catalonia, the Basque Country, Galicia, Madrid and Andalusia). Finally, it was also disseminated on social networks. Therefore, sampling was voluntary response-based, using the snowball method.

2.3. Participants

We obtained a refined sample of 696 participants, mostly (66%) women; more than half of whom (59%) had an undergraduate degree or Bachelor’s degree and 36% had a post-graduate degree. In Table 1, the spheres of intervention of these educators are described.

Table 1. Description of participants in the sample: sphere of intervention

Type of educational setting	Distribution
Formal education	59%
Socio-cultural activities	22%
Specialized education	12%
Occupational training	7%

Source: Authors' own.

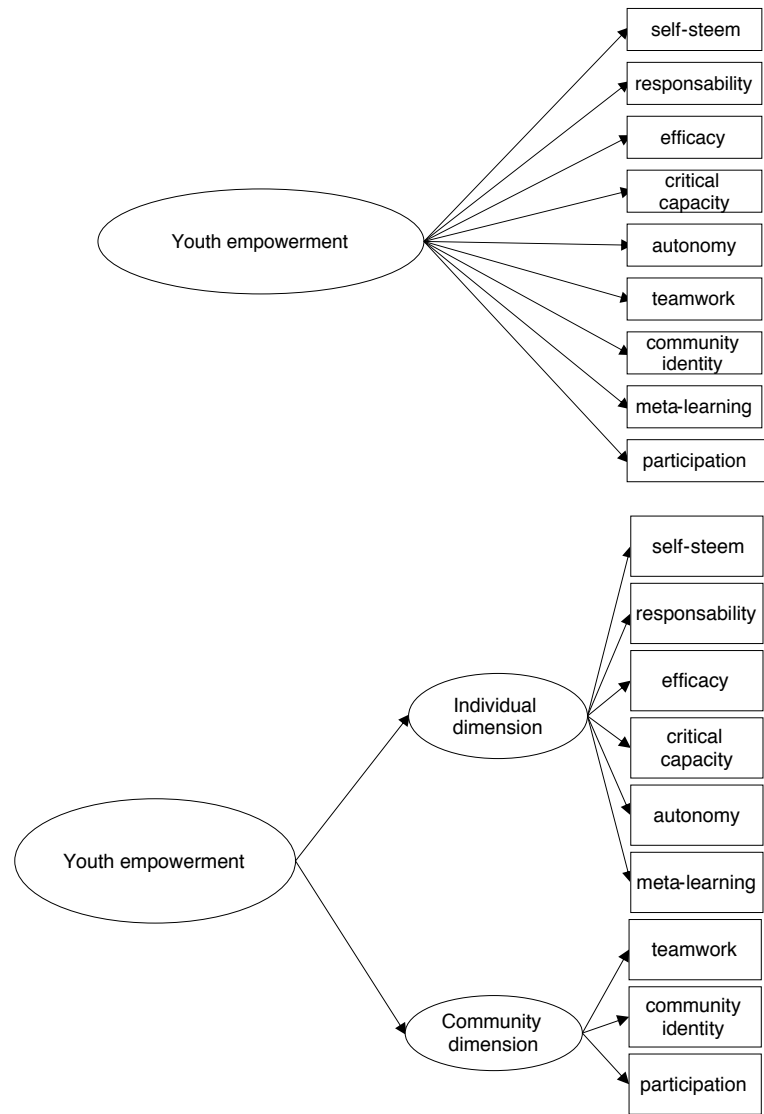
In an adaptation of Froufe’s (1997) distinction, we decided to group the participants into the following two large blocks: professionals in social education (specialized education, occupational training and socio-cultural activities, 40.7% of the sample) and teachers of compulsory secondary and upper secondary education and vocational training (59.3% of the sample). This differentiation is the classic classification of non-formal and formal education (Coombs, 1968) and serves to establish two groups that are relatively balanced in size.

2.4. Data analysis

To address the first two objectives of the study, structural equation models with maximum likelihood estimation were used. More specifically, this entailed multigroup confirmatory factor analysis (Putnick & Bornstein, 2016). This technique can identify latent variables (in this case, educators’ conceptions of empowerment and their contribution to it) from responses to the items in the questionnaire (observed variables).

First, two hypothetical models (Figure 1) were tested on the overall sample: a one-factor model, with the single latent variable “empowerment”; and a second-order model, with the two dimensions of the “empowerment” variable: “individual” and “community”. The nine items in the scale were divided into the two dimensions (which are also latent variables) in accordance with the

Figure 1. Hypothetical models: one-factor model, and second-order model



Source: Authors' own.

definition of the observed variable. Specifically, those capacities that can be developed in reference to individual experiences and activities were considered part of individual empowerment, while those components that can be developed and expressed in relation to a group were placed in the community dimension.

The model's fit was assessed with a combination of different fit indices: χ^2/df values indicating acceptable fit if the value is below 3 (Schermmelleh-Engel et al., 2003); the comparative fit index with a cutoff value of .95; the root mean square residual (RMR), whose value should be below $4/\sqrt{N}$; the root mean square error of approximation (RMSEA), considering as acceptable values below .08; the p value of the close fit test, which should be non-significant (Hu and Bentler, 1999); and the Akaike Information Criterion (AIC), where a lower value would indicate better fit (Geiser, 2011). Model parameters were assessed by focusing on the standardized factor weights. In order to assess local misfit, the standardized residual covariances were examined.

Second, the same models were tested on the subsamples of educators from the formal and non-formal settings, comparing the fit in the two cases. The methodological process proposed for the multigroup analysis involves different steps that are taken according to the emerging results; first, verification of the configuration invariance by comparing the fit statistics; next, metric and structural invariance, setting the parameters to verify whether the fit decreases significantly with increasing degrees of freedom. Specifically, models are tested by fixing the measurement weights, structural covariances, structural residuals and measurement residuals. If the fit significantly decreases between the unconstrained model and the constrained ones, this implies that the model is not invariant between the two groups. The IBM SPSS Amos v.23 program was used for all these analyses.

Finally, the means of the two groups were compared for the two dimensions with regard to their contribution to community empowerment. This was done by one-way analysis of variance, after checking parametric assumptions.

The Mann-Whitney U test was used to meet the third objective, since a significant violation of the parametric assumption of normality was detected. The mean rank was used instead of the median to report the results, since the distributions were different shapes; the IBM SPSS v.25 program was used to this end. Finally, the effect size (Cohen's d) was estimated following the procedure posited by Lenhard & Lenhard (2016).

The data used for the analyses can be consulted online (Ciraso-Calí et al., 2021). The authors assume all responsibility for the integrity of data.

3. Results

3.1. Factor structure of youth empowerment

Throughout the sample, the second-order model presented a better overall fit, with a lower AIC and better absolute and relative fit indices (Table 2).

Table 2. Fit indices in the tested models, whole sample (N=696)

Model tested	χ^2	df	p	χ^2/df	CFI	RMR	RMSEA	P CLOSE	AIC
One-factor model	266.47	54	<.001	4.94	.909	.031	.075	<.001	338.476
Second-order model	138.74	52	<.001	2.67	.963	.023	.049	.55	214.737

Note: CFI: comparative fit index. RMSEA: root mean square error of approximation. RMR: root mean square residual. PCLOSE: *p* value of close fit test. AIC: Akaike information criterion. Reference value for RMR: 0.152.

Source: Authors' own.

When detecting local misfits, only one significant standardized residual was found, specifically between community identity and meta-learning; while higher residuals were found in the one-factor model. All of this indicates that the second-order model fits the data better and presents satisfactory indices in the overall sample.

The same analysis was performed on the two subsamples. As Tables 3 and 4 show, in both cases the second-order model is the one that best fits the sample covariances, especially in the case of the group of non-formal educators. The RMSEA indices can be considered acceptable in both groups for the second-order model, but not for the one-factor model.

Regarding the configuration invariance, the values for the CFI, RMR and RMSEA indices reveal that the fit is very similar, although somewhat better

Table 3. Fit indices in the tested models, teachers (N=413)

Model tested	χ^2	df	p	χ^2/df	CFI	RMR	RMSEA	P CLOSE	AIC
One-factor model	133.41	27	<.001	4.94	.927	.026	.098	<.001	169.41
Second-order model	78.75	26	<.001	3.03	.964	.022	.070	.030	116.75

Note: CFI: comparative fit index. RMSEA: root mean square error of approximation. RMR: root mean square residual. PCLOSE: *p* value of close fit test. AIC: Akaike information criterion. Reference value for RMR: 0.197.

Source: Authors' own.

Table 4. Fit indices in the tested models, social education professionals (N=283)

Model tested	χ^2	df	p	χ^2/df	CFI	RMR	RMSEA	P CLOSE	AIC
One-factor model	133.03	27	<.001	4.93	.880	.035	.118	<.001	169.03
Second-order model	59.99	26	<.001	2.31	.962	.024	.068	.089	97.99

Note: CFI: comparative fit index. RMSEA: root mean square error of approximation. RMR: root mean square residual. PCLOSE: *p* value of close fit test. AIC: Akaike information criterion. Reference value for RMR: 0.259.

Source: Authors' own.

for the social education group. In any case, we can conclude that the two explanatory models have a similar configuration: both teachers and social education professionals think about their contribution to youth empowerment in terms of two dimensions – individual and community.

In order to advance with the study of multigroup invariance and determine whether the parameters can also be considered invariant, we proceeded by setting them progressively equal in the two groups and examining the decrease in fit with respect to the unconstrained model. As Table 5 shows, the fit did not significantly decrease as the model had increasing degrees of freedom.

Table 5. Nested model comparisons (assuming unconstrained model to be correct)

Models	df	χ^2	p
Fixed measurement weights	7	2.663	.914
Fixed structural covariances	8	3.002	.934
Fixed structural residuals	10	5.532	.853
Fixed measurement residuals	19	23.360	.222

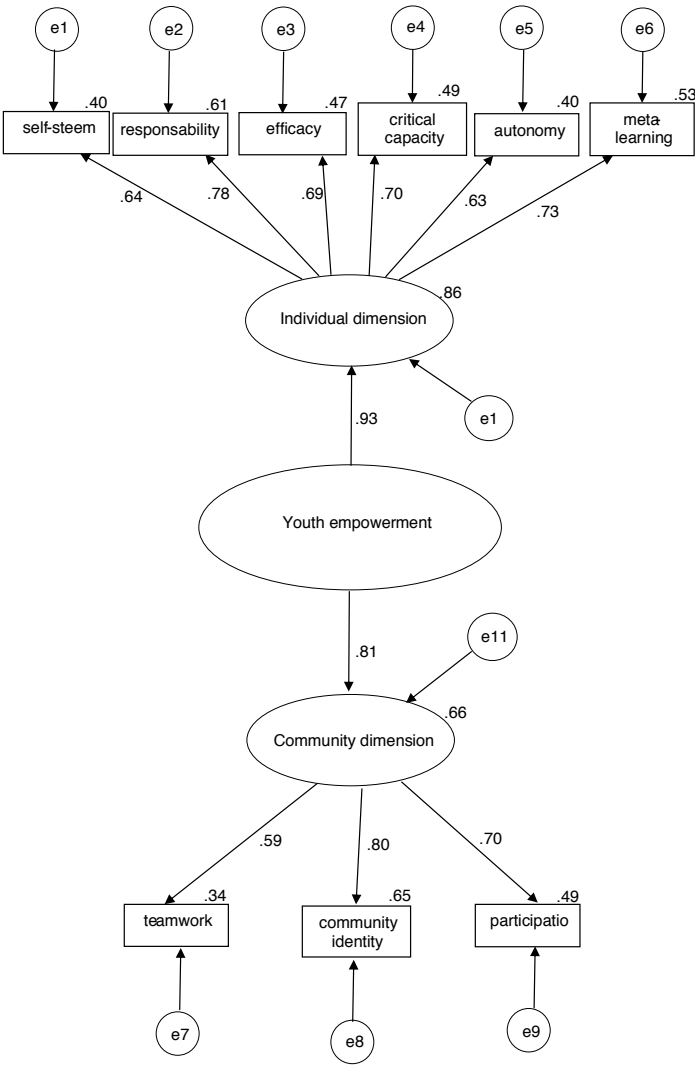
Source: Authors' own.

The decrease in fit of the constrained models compared to the previous one (each model nested under the less constrained one) was also examined. No significant decrease in fit was found.

These analyses revealed metric and structural invariance (the means of the factors were no longer fixed). The final model is presented in Figure 2.

Finally, the educators' mean scores for the two areas were compared in terms of their perception of their own contribution to empowerment in the individual and community dimensions. The univariate ANOVA did not detect a significant difference in the individual dimension ($F_{(1,694)} = 1.862$, $p = .173$), whereas the difference in the community dimension was found to be significant ($F_{(1,694)} = 2.389$, $p = .012$). In this case, social educators reported higher scores (3.12, SD=0.62) than teachers (3.00, SD=0.61). However, the corresponding effect size was very small ($\eta_p^2 = .009$), making this difference practically irrelevant.

Figure 2. Final second-order model, for both teachers and social education professionals (standardized estimates)



Source: Authors' own.

3.2. Methodological strategies employed by educators

Finally, the use of different methodological strategies was compared for the two groups of educators. Table 6 shows the results of the Mann-Whitney U tests, together with the effect sizes.

Table 6. Comparison of use of methodological strategies, by educators' fields

Items	U	p	Mean rank		Cohen's d
			Social ed.	Teachers	
Educate them to manage emotions	50476.5	.001	376.64	329.22	0.233
Help them to construct a positive personal image	53811.0	.054	364.86	337.29	0.135
Create scenarios so that they make their own decisions and assume the responsibilities deriving from them	47584.5	<.001	386.86	322.22	0.320
Carry out planned educational activities in a flexible way	57456.0	.674	345.02	350.88	0.029
Adapt educational activities to their personal characteristics	50464.5	.001	376.68	329.19	0.234
Use active and participatory methodologies	48119.5	<.001	384.97	323.51	0.304
Integrate Internet and social networks in educational activities	56935.0	.539	343.18	352.14	0.044
Develop the education process together with young people	46198.5	<.001	391.75	318.86	0.362
Manage difficult situations	56320.0	.372	355.99	343.37	0.062
Work on resilience	50463.5	.001	376.68	329.19	0.234
Promote the development of communication and negotiation skills	55766.5	.266	357.95	342.03	0.078
Give them space to reflect on the results of their actions	48362.5	<.001	384.11	324.10	0.296
Foster collaborative work	52089.5	.008	370.94	333.12	0.186
Use the community as an educational resource	45200.0	<.001	395.28	316.44	0.393
Promote reflection on the learning process itself	57147.5	.588	353.07	345.37	0.038
Regulate the presence of the educator based on educational needs	54244.0	.079	363.33	338.34	0.122

Note: In the "mean rank" columns, the group of educators with the highest values in terms of the use of the methodological strategy is marked in bold (when the difference is statistically significant).

Source: Authors' own.

The two groups of educators were observed to differ from one another in the use of some methodological strategies. Social education professionals scored best for using the community as an educational resource, developing the educational process together with young people, creating scenarios for young people to make their own decisions and assuming the responsibilities derived from them and, finally, using active and participatory methods, while the teachers scored highest for accompanying young people in their learning process.

4. Discussion

The results indicate that educators see the construct of youth empowerment as having two dimensions (confirming hypothesis H1b): on the one hand, the dimension of empowerment referred to the individual, which is comprised of responsibility, autonomy, efficacy, critical capacity, self-esteem and meta-learning.

ing. In this dimension, the highest factor loadings are found for responsibility, autonomy and efficiency. These are therefore the variables with the most weight for the educators who participated in the study in terms of their contribution to the individual facet of youth empowerment.

On the other hand, we find the community dimension of empowerment, which is found to consist of three variables, with participation obtaining the highest factor loading. As it is configured in our model, the community dimension refers to competences that may be individual, but that are necessarily developed in relation to a community: awareness of sharing socio-cultural elements with a group we call the community, the ability to interact, work together and participate with others.

The two-dimensionality of the model supports the – fundamentally theoretical – claims in the literature regarding a distinction between the individual and community dimensions of empowerment (Russell et al., 2009; Soler et al., 2014; Zimmerman et al., 2018). Furthermore, the second-order structure is consistent with the idea of interdependent levels posed by Zimmerman (2000). In the constructed model, the dimensions are not simply correlated, but depend on a broader construct, that of youth empowerment.

Regarding the second goal, our analyses confirm the second hypothesis (H2b) and show that the model of educators' contributions to youth empowerment is the same for all, regardless of their specific field, formal or non-formal education. In this model, the concept of youth empowerment is a second-order construct with the two dimensions of individual and community. The different empowerment variables are grouped into two dimensions and the locations of each variable in each dimension are shared by all educators, regardless of their field. This model is the one that best fits the sample covariances in both groups of educators.

The analysis of variance reveals that even the perceptions of both groups of educators regarding their own contributions in the two dimensions are essentially the same. That is to say: in addition to demonstrating a similar conception of the structure of the youth empowerment variables, they also express that their own educational actions contribute to this empowerment in a similar way. Of greatest note is the analysis of the community dimension, which includes the awareness of being part of something (participation), interaction among groups of people to achieve common goals (teamwork), and awareness of sharing those sociocultural elements with a group that identifies itself as a community (community identity). Our results suggest that these elements, which are not necessarily associated with pedagogical action within the education system, are integrated into teachers' perceptions of their own performance.

The similarities in the views of both groups of educators challenge the classic distinction between the formal and non-formal fields, a differentiation that it should be noted has been contested in recent years and that in the European context has ended up being reduced to an administrative regulation linked to whether educators belong to the official education system or not (Colom et al.,

2001). Within the framework of complex societies, this differentiation has been overcome by the perspective of lifelong learning, which includes diverse educational initiatives and processes, in different spaces, with different education professionals (or even without them), meaning it is hard to categorize with such exclusive labels. Caride (2020) provides an in-depth analysis of the conceptual incongruities related to so-called “non-formal education”, which, on the one hand, integrates educational practices that are in themselves endowed with a historical and pedagogical identity (such as popular education, environmental education, occupational training, etc.), and on the other, thereby constituting a negative (“non” formal), seems to simply express the will to differentiate and preserve regulated education, protected by the State, from “other” forms of education that might be considered alternatives.

The results of our research seem to confirm the inadequacy of the distinction between formal and non-formal, at least in relation to the idea that educators in different spheres have of youth empowerment and their contribution to its development. Thus, regardless of whether they work in formal education or not, educators understand empowerment in a similar way, that is, configured by two dimensions, and perceive their own educational actions to be factors that enhance the empowerment of the young people with whom they work to a similar degree.

As for the third objective, the results do indicate that there are differences in the actions of teachers and social education professionals (hypothesis H3b is sustained). The largest difference ($d = .393$) is found in the methodological strategy of using the community as an educational resource, which is most used by social education professionals. Other strategies in which social educators stand out, according to our results, are developing the education process together with young people, using active and participatory methodologies and creating scenarios for young people to make their own decisions and assume the responsibilities that derive from these decisions. On the other hand, it is surprising to note that the methodological strategy of accompanying young people during the learning process is more widely used by teachers. This could, however, be explained by the central role of the concept of “learning” in the formal sphere, which is conceived as more efficient than in other areas of education (Colom, 2005). In contrast, the methodological approach adopted by social education professionals lends more weight to such aspects as collaboration with young people in the design and development of actions, teamwork and interaction with the rest of the community. The strategy of creating scenarios for decision-making is of particular interest, since it is the only one of those addressed in the questionnaire that comes close to putting empowerment into practice; that is, creating situations in which students can exercise their own abilities, participating in decisions about matters that affect individuals (Úcar et al., 2017). It would be appropriate to conduct further research on such methodologies and their use by different groups so as to promote them both in educational institutions and in the training of educational professionals.

Although the contribution made to youth empowerment by the two groups of educators is similar, we do observe that the groups adopt different methodological strategies, surely the result of their different educational or professional careers and fields of action. Following Trull et al. (2022), we understand these differences between the conception and its translation into practice in terms of the context in which the socio-educational intervention is developed, and the possibilities offered by this context. The formal environment is the context that most clearly determines the use of methodologies for youth empowerment that are more focused on the individual and pays little attention to the affective dimension and social interaction. In contrast, a more holistic and classical model emerges in the field of specialized education, and a methodological model focused on the social is found in occupational training and socio-cultural activities. In conclusion, the results seem to confirm the vision posited by Colom (2005), which suggested a continuum between the formal (teachers) and non-formal (social education professionals) spheres in terms of underlying pedagogical theory and concepts; while their practices and methods, although complementing one another, do differ.

Bibliographical references

- CARIDE, J. A. (2020). La (in) soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage Em Revista*, 6(2), 37-58. <<https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062908p.37-58>>
- CHECKOWAY, B. (1997). Core concepts for community change. *Journal of Community Practice*, 6(1), 11-29. <https://doi.org/10.1300/J125v04n01_02>
- CIRASO-CALÍ, A., ÚCAR, X., PINEDA, R., GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, J., CORBELLÀ, L., TRULL-OLIVA, C., JANER-HIDALGO, SOLER-MASÓ, R., & SALA, M. (2021). BBDD HEBE v3.sav. Dataset. <<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13578092.v1>>
- COLOM, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación*, 338, 9-22.
- COLOM, A. J., PÉREZ, P., & VÁZQUEZ, G. (2001). Calidad de vida, ambiente y educación. En G. VÁZQUEZ (Ed.), *Educación y calidad de vida* (pp. 1-37). Universidad Complutense de Madrid.
- COOMBS, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. Oxford University Press.
- FROUFE QUINTAS, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula*, 9, 179-200.
- GEISER, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HU, L. T., & BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>>
- LENHARD, W., & LENHARD, A. (2016). *Berechnung von Effektstärken* [Calculation of effect sizes]. Psychometrika. <<https://www.psychometrika.de/effektstaerke.html>>

- MATON, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4-21.
<<https://doi.org/10.1007/s10464-007-9148-6>>
- MUTURI, N., KIDD, T., DANIELS, A. M., KATTELMANN, K. K., KHAN, T., LINDSHIELD, E., ZIES, S. & ADHIKARI, K. (2018). Examining the role of youth empowerment in preventing adolescence obesity in low-income communities. *Journal of Adolescence*, 68, 242-251.
<<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.08.001>>
- PICK, S., SIRKIN, J., ORTEGA, I., OSORIO, P., MARTÍNEZ, R., XOCOLOTZIN, U., & GIVAUDAN, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304.
- PUTNICK, D., & BORNSTEIN, M. (2016). Measurement Invariance Conventions and Reporting: The State of the Art and Future Directions for Psychological Research. *Developmental Review*, 41, 71-90.
<<https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>>
- PLANAS-LLADÓ, A., & ÚCAR, X. (2022). Evaluating Youth Empowerment: The Construction and Validation of an Inventory of Dimensions and Indicators. *American Journal of Evaluation*.
<<https://doi.org/10.1177/10982140211055643>>
- ROJAS, L. (2014). *Unstandardizing teaching: the classroom teacher as an institutional and emposerment agent for latinalo youth's college access*. California State University.
- RUSSELL, S. T., MURACO, A., SUBRAMANIAM, A., & LAUB, C. (2009). Youth empowerment and high school gay-straight alliances. *Journal of youth and adolescence*, 38(7), 891-903.
<<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9382-8>>
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H., & MÜLLER, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- SOLER, P. (2017). Presentación monográfico empoderamiento juvenil y pedagogía social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 13-16.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.01>
- SOLER, P., PLANAS LLADÓ, A., CIRASO CALÍ, A., & RIBOT HORAS, A. (2014). Empowerment in the community. The design of an open indicators system from participatory evaluation processes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77.
- SOLER, P., TRILLA, J., JIMÉNEZ-MORALES, M., & ÚCAR, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34.
- TRULL OLIVA, C., JANER HIDALGO, A., CORBELLA MOLINA, L., SOLER MASÓ, P., & GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J. (2022). Sobre las estrategias metodológicas de los/as educadores/as para contribuir al empoderamiento juvenil. *Educación XXI*.
<<https://doi.org/10.5944/educXXI.30014>>
- ÚCAR, X., JIMÉNEZ-MORALES, M., SOLER, P., & TRILLA, J. (2017). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405-418.
<<https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>>
- WAGAMAN, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 278-293.
<<https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564045>>

- ZIMMERMAN M.A. (2000) Empowerment Theory. In J. RAPPAPORT & E. SEIDMAN (Eds.), *Handbook of Community Psychology*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2>
- ZIMMERMAN, M. A., EISMAN, A. B., REISCHL, T. M., MORREL-SAMUELS, S., STODDARD, S., MILLER, A. L., & RUPP, L. (2018). Youth empowerment solutions: Evaluation of an after-school program to engage middle school students in community change. *Health Education & Behavior*, 45(1), 20-31.
<<https://doi.org/10.1177/1090198117710491>>

PUNTS DE VISTA
PUNTOS DE VISTA

Utilidad de la formación en citación para evitar prácticas deshonestas en trabajos académicos universitarios

M.^a Josefa Mosteiro García

Ana M.^a Porto Castro

Lucia Lareo Pena

Álvaro Lorenzo Rey

Universidade de Santiago de Compostela. España.

pepa.mosteiro@usc.es

anamaria.porto@usc.es

lucia.lareo@rai.usc.es

alvarolorenzorey@gmail.com



Recibido: 13/1/2022

Aceptado: 4/4/2022

Publicado: 2/6/2022

Resumen

Este artículo se centra en analizar la percepción del alumnado universitario con respecto a la utilidad de citar y las conductas de plagio realizadas a lo largo de su carrera académica, para comprobar la posible existencia de diferencias en función de tener o no formación sobre citación. Para dar respuesta a las cuestiones planteadas se diseñó una investigación cuantitativa descriptiva y se utilizó un cuestionario dirigido a la población objeto de análisis, universitarios que cursaban estudios de grado. La muestra, de carácter no probabilístico, estuvo integrada por 3.783 alumnas/os. Entre los principales resultados obtenidos destaca que la formación en citación se convierte en un elemento fundamental en la evitación del plagio a la hora de realizar los trabajos académicos, puesto que el alumnado que ha recibido formación en citación le da mayor valor a la «utilidad» de citar y otorga puntuaciones más bajas en las prácticas relacionadas con la comisión de plagio en la realización de los trabajos académicos. De ahí la necesidad de que desde las instituciones universitarias se adopten las acciones necesarias para formar al alumnado en competencias informacionales en aras de evitar la práctica de conductas deshonestas.

Palabras clave: citación; competencias informacionales; deshonestidad académica; enseñanza superior

Resum. *Utilitat de la formació en citació per evitar pràctiques deshonestes en treballs acadèmics universitaris*

Aquest article se centra a analitzar la percepció de l'alumnat universitari respecte a la utilitat de citar i les conductes de plagi realitzades al llarg de la seva carrera acadèmica, per comprovar la possible existència de diferències en funció de tenir o no formació sobre citació. A fi de donar resposta a les qüestions plantejades es va dissenyar una investigació quantitativa descriptiva i es va utilitzar un qüestionari dirigit a la població objecte d'anà-

lisi, universitaris que cursaven estudis de grau. La mostra, de caràcter no probabilístic, va estar integrada per 3.783 alumnes. Entre els principals resultats obtinguts destaca que la formació en citació es converteix en un element fonamental en l'evitació del plagiat a l'hora de fer els treballs acadèmics, ja que l'alumnat que ha rebut formació en citació dona més valor a la «utilitat» de citar i atorga puntuacions més baixes en les pràctiques relacionades amb la comissió de plagiat en la realització dels treballs acadèmics. D'aquí ve la necessitat que des de les institucions universitàries s'adoptin les accions necessàries per formar l'alumnat en competències informacionals, a fi d'evitar la pràctica de conductes deshonestes.

Paraules clau: citació; competències informacionals; deshonestat acadèmica; ensenyament superior

Abstract. *Usefulness of citation training to avoid dishonest practices in university academic work*

This article analyses the views of university students regarding the usefulness of citation, and plagiarism behaviours committed throughout their academic careers, to corroborate the possible existence of differences based on having training on citation or not. To answer the questions raised, descriptive quantitative research was designed, and a questionnaire was used aimed at the population under study: university students studying undergraduate degrees. The non-probabilistic sample consisted of 3,783 students. Among the main results obtained, it is notable that training in citation is a fundamental element in avoiding plagiarism when producing academic work, as students who have received training in citation give greater value to the "usefulness" of citing, and give lower scores to practices related to committing plagiarism in producing academic works. We conclude that universities must adopt actions to train students in informational skills in order to prevent the practice of dishonest behaviours.

Keywords: citation; citation training; higher education; undergraduate students

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

En el ámbito de la educación superior la deshonestidad académica es un tema de interés por las implicaciones éticas que conlleva, ya que «constituye una violación a reglas o normas prescritas por las instituciones educativas» (Vaamonde y Omar, 2008, p. 11).

Entre las principales conductas deshonestas cabe citar el plagio, entendido como la apropiación de ideas ajenas para un beneficio propio, eludiendo los derechos de autoría correspondientes (Ramos et al., 2019), tipo de conducta que se ha incrementado en los últimos años y que preocupa notablemente en

la educación superior (Gómez-Espinosa et al., 2016; Torres-Díaz et al., 2018), lo que se traduce en un incremento de estudios sobre esta temática.

Las investigaciones realizadas en los últimos años al respecto han centrado el foco de interés en cuatro áreas principales: cuantificación del plagio y determinación de los perfiles del alumnado que comete plagio (Birks et al., 2020; Blau et al., 2020), identificación de las tipologías de plagio (Todolí, 2019; Tripathi y Kumar, 2009), delimitación de las causas que animan a su comisión (Porto-Castro et al., 2019; Rebollo-Quintela et al., 2017) e importancia de las herramientas antiplagio para la superación de dicha praxis (Díaz Arce, 2017; Segarra-Saavedra y Martínez-Sala, 2020).

La intensificación de este fenómeno se debe a la transición de la sociedad analógica a la digital. Un factor crucial en la comisión de plagio es el proceso de asimilación de estas conductas, dado que el plagio surge de una decisión personal; es una conducta aprendida en la que los estudiantes minimizan los valores capitales —honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad y valor— que protegen la integridad académica (Ramos et al., 2019; Sahagún y Vázquez-Párraga, 2018).

En la sociedad actual, las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en fuente habitual de información para la realización de trabajos académicos (Farina, 2020). Es una práctica común entre el alumnado la cultura del «copia y pega» (Bustos, 2017) y la comisión, tal y como señala Vargas (2019), de plagio deliberado (el autor no es citado conscientemente, a pesar de poseer los conocimientos y las habilidades para hacerlo) o de plagio inconsciente (no se referencian las fuentes originales debido a la ausencia de conocimientos o capacidades necesarios para ello).

En la evitación del plagio en los trabajos académicos es fundamental la identificación de la autoría de las fuentes consultadas y la referencia correcta de datos o imágenes (Andueza, 2019; Boillos, 2020). Ello se evidencia en los últimos estudios publicados (Mut-Amengual et al., 2015; Moxley y Archer, 2019; Olivia-Dumitrina et al., 2019; Singh et al., 2020), por lo que requiere, por parte del alumnado, la adquisición de competencias para localizar información, ya sea en papel o en línea, para seleccionarla, analizarla y, también, hacer un uso ético de la misma (Anchundia, 2019; López-Gil y Fernández-López, 2019; Rodríguez y Zambrano, 2019).

Al respecto, hay que indicar que estudios como los de Festas et al. (2020) y Olivia-Dumitrina et al. (2019) señalan que es precisamente la carencia de competencias para localizar, manejar y citar adecuadamente las fuentes una de las principales razones señaladas por las/os universitarias/os para cometer plagio.

Por tanto, la formación en competencias informacionales se convierte en un elemento fundamental para que el alumnado haga un uso correcto de la información (Lafuente et al., 2019) y en una de las actuaciones a llevar a cabo por las instituciones universitarias para evitar este tipo de conductas deshonestas entre los estudiantes y las estudiantes (Eaton et al., 2017; Egaña, 2012; Gallent y Tello, 2017).

Las competencias informacionales, es decir, el «conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea» (Comisión Mixta CRUE-TIC y REBIUN, 2009, p. 8), deben favorecer la utilización adecuada de la información a través de la citación de las fuentes consultadas, entendiendo por *citar* el hecho de «referir, anotar o mencionar un autor, un texto, un lugar, etc., que se alega en lo que se dice o se escribe» (Real Academia Española, 2021). Al respecto, De Pablos (2019) señala que la formación en competencias informacionales debe dirigirse hacia la adquisición de las habilidades de búsqueda, análisis y selección; organización y uso y comunicación de la información de forma ética y legal, con la finalidad de construir el conocimiento.

En este sentido, estudios como los de Díaz Rosabal et al. (2020) y Gallent y Tello (2017) aluden a la escasa formación del alumnado en citación y a la necesidad de potenciar este tipo de competencias, al igual que la promoción de la cultura del respeto hacia los derechos de autoría y la propiedad intelectual (Reche et al., 2019). De hecho, Hernández-Rabanal et al. (2018) y Mihi-Ramírez et al. (2017) señalan que el incremento o reajuste de la formación en citación en bachillerato y el uso de estrategias y herramientas para sensibilizar contra el plagio académico a través de la integración en la docencia de las asignaturas en el contexto universitario mejora la elaboración de trabajos y tareas académicas.

Del mismo modo, es fundamental que las y los discentes alcancen una comprensión de la atribución del sentido a la autoría y de las implicaciones éticas del acto de la copia de ideas (López-Gil y Fernández López, 2019). Al respecto, autores como Sahagún y Vázquez-Párraga (2018) señalan que el alumnado minimiza los valores capitales —honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad y valor— que amparan la integridad académica, lo que lo lleva a cometer prácticas deshonestas durante su aprendizaje. En este sentido, Eisenberg (2004) comprobó que las/os estudiantes no consideran que hacer uso del engaño sea una cuestión moral ni el impacto que puede tener en su trayectoria profesional y su comportamiento como ciudadanas/os.

La falta de formación ética es una de las causas señaladas por investigaciones que han abordado el tema del plagio académico (Castro et al., 2018; Sureda-Negre et al., 2015; Uscátegui, 2018). Según Uscátegui (2018), la prevención del plagio exige la formación del alumnado en ética y en los valores de honestidad e integridad, no solo en la universidad, sino también desde etapas previas, ya que, tal y como indica Sureda-Negre et al. (2015), el plagio es también una realidad en la enseñanza secundaria.

El estudio de la relevancia de la formación en citación constituye el eje central del presente artículo, en el que se realiza un análisis de la influencia que dicha formación ejerce sobre dos factores que definen el plagio académico (Muñoz Cantero et al., 2020): la utilidad de citar y la realización de determinadas conductas a lo largo de la carrera. Las preguntas que se plantean son las

siguientes: ¿qué utilidad atribuye el alumnado universitario a la formación en citación?, ¿varía su percepción sobre la utilidad de citar en función de haber recibido o no formación?, ¿las prácticas relacionadas con la comisión de plagio a lo largo de la carrera varían en función de tener formación o no en citación?

Los objetivos que se persiguen son, por un lado, estudiar la percepción que tiene el alumnado universitario acerca de la utilidad de citar y la comisión de plagio a la hora de realizar trabajos académicos y, por otro, comprobar si su percepción varía en función de tener o no formación en citación.

2. Método

Atendiendo al propósito del estudio se ha optado para su desarrollo por el uso de una metodología cuantitativa, siguiendo un método descriptivo de tipo encuesta, en el que se trata de recopilar información sobre comportamientos y actitudes (Jiménez, 2020) con el fin de describir un fenómeno.

2.1. Población y muestra

Se tomó como población al alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela que en el curso 2018-2019 realizaba estudios de grado, sumando un total de 18.818 estudiantes. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico, intencional y por conveniencia, y estuvo formada por 3.783 universitarios de grado, con una media de edad de 20,89 años (DT = 3,61). El 69,2% eran mujeres, y el 30,2%, hombres (un 0,7% no respondió) que cursaban estudios de la rama de Artes y Humanidades (un 11,7%), Ciencias (un 15,1%), Ciencias de la Salud (un 10,9%), Ciencias Sociales y Jurídicas (un 57,2%) e Ingeniería y Arquitectura (un 5,1%). La muestra se distribuyó en cuatro cursos: 1.º (un 31,1%), 2.º (un 27,9%), 3.º (un 23,2%) y 4.º (un 17,8%). El 65,8% indicaba que tenían formación sobre la citación de fuentes bibliográficas, y el 32,6%, que no.

2.2. Instrumento de recogida de datos

Este artículo deriva de una investigación más amplia titulada *Estudio sobre el plagio en estudiantes del Sistema Universitario de Galicia* (Ref. 002/2019), financiada por la Administración Autonómica de Galicia. Como técnica de recogida de información se utilizó el Cuestionario para la Detección de Coincidencias en los Trabajos Académicos —CUDECO— (Muñoz-Cantero et al., 2019), diseñado *ad hoc* en el marco del citado proyecto de investigación.

El instrumento se componía de 47 ítems distribuidos en cinco dimensiones, medidos en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo): dimensión *utilidad* (referida a la utilidad que tenía para el alumnado universitario citar), dimensión *carrera* (aludía a las acciones realizadas por las y los estudiantes a lo largo de sus estudios universitarios), dimensión *causas* (se refería a las causas que habían motivado al alumnado universi-

tario a realizar acciones de plagio), dimensión *profesorado* (tenía que ver con las acciones que llevaba a cabo el profesorado) y dimensión *compañeros* (relacionada con las acciones que pensaban habían realizado sus compañeras/os de estudio). En el cuestionario también se incluyeron preguntas sobre datos de identificación personal y académica, entre las que figuraba una sobre si habían recibido formación sobre la citación de fuentes bibliográficas (APA, Vancouver, ISO, Chicago...) y una pregunta abierta dedicada a indagar cómo definían o entendían el plagio las/os estudiantes.

El instrumento fue previamente validado por seis jueces expertos del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Asimismo, se aplicó a una muestra piloto de 128 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (Rebollo-Quintela et al., 2017). El valor del índice de consistencia interna (alpha de Cronbach) obtenido fue de $\alpha = 0,858$; por dimensión, para *carrera* el valor fue de $\alpha = 0,814$, y para *utilidad*, de $\alpha = 0,831$.

2.3. Procedimiento de recogida de datos

El cuestionario se aplicó al alumnado en las aulas, durante el mes de abril de 2019, en horario de clase, procurando acudir en las sesiones expositivas, puesto que en ellas habitualmente la asistencia es más numerosa. Previamente a la administración del cuestionario se obtuvo autorización de la Universidad para poder acceder a los distintos centros.

La aplicación del cuestionario se realizó en el contexto de aula previa información de las características y la finalidad de la investigación, incidiendo en la voluntariedad de la participación y en el anonimato de las respuestas aportadas por las personas participantes. Para garantizar la confidencialidad de la información se digitalizaron los archivos de datos restringiendo el uso de los mismos a los integrantes del grupo de investigación. Finalmente, cabe señalar que se posibilitó el acceso de las personas participantes a la publicación de los resultados de la investigación a través de su visibilización en la web del grupo de investigación.

2.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de los ítems de las dos dimensiones estudiadas (*utilidad* y *carrera*) y se utilizó, ante el incumplimiento de los supuestos de normalidad de las distribuciones y de homogeneidad de las varianzas, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comprobar la posible existencia de diferencias en función de la variable *tener formación sobre citación o no tenerla*, en todos los ítems de la dimensión *utilidad* y de la dimensión *carrera*. Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa SPSS 26.0.

3. Resultados

En primer lugar, en las tablas 1 y 2, respectivamente, se muestran los resultados descriptivos correspondientes a la utilidad de conocer las normas de citación y a las conductas de plagio realizadas a lo largo de los estudios universitarios. En segundo lugar, se muestran los resultados obtenidos al analizar la dimensión *utilidad de citar y conductas de plagio* a lo largo de la carrera en función de tener o no formación en citación (tablas 3 y 4, respectivamente).

3.1. Utilidad de citar y conductas de plagio a lo largo de la carrera

Tal y como se puede observar en la tabla 1, en todos los ítems de la dimensión *utilidad* los valores obtenidos tienden a situarse por encima o próximos al valor medio de la escala, lo que sugiere una tendencia a que el alumnado valore positivamente la utilidad de citar. Las puntuaciones medias más elevadas corresponden a los ítems *Sirve para remitir a las fuentes originales* ($M = 5,91$, $DT = 1,37$), *Sirve para reconocer el mérito de los/as autores/as originales* ($M = 5,78$, $DT = 1,49$) y *Sirve para apoyar mis argumentos* ($M = 5,60$, $DT = 1,44$). El ítem con una menor valoración se corresponde con *Sirve para demostrar que aprendí de forma adecuada* ($M = 3,86$, $DT = 1,69$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión *utilidad*

Ítems	N	M	Md	Mo	DT
Sirve como requisito necesario en la realización de trabajos académicos	3.770	5,31	6,00	7	1,58
Sirve para demostrar que aprendí de forma adecuada	3.768	3,86	4,00	4	1,69
Sirve para dar un matiz científico a mis trabajos	3.766	4,82	5,00	5	1,58
Sirve para reconocer el mérito de los/as autores/as originales	3.766	5,78	6,00	7	1,49
Sirve para remitir a las fuentes originales	3.763	5,91	6,00	6	1,37
Sirve para apoyar mis argumentos	3.765	5,60	6,00	7	1,44
Sirve para generar discusiones o debates a partir de lo citado	3.755	3,93	4,00	4	1,72
Sirve para demostrar que puedo generar nueva información o ideas a partir de lo citado	3.763	4,82	5,00	6	1,60

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la dimensión *carrera*, en la tabla 2 se observa una tendencia a valorar de forma negativa (con valores medios entre $M = 1,26$ y $M = 3,41$) los ítems que hacen referencia a las conductas de plagio del alumnado a lo largo de su carrera académica. Las prácticas que realizan menos habitualmente son las referidas a la copia de trabajos: *Entregué como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo* ($M = 1,26$, $DT = 1,00$) y *Entregué algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores* ($M = 1,78$, $DT = 1,60$) y las que más realizan son: *Utilicé fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos* ($M = 3,41$, $DT = 2,01$) o *Copié de páginas web fragmentos de textos y, sin citar, los incorporé al trabajo que tenía escrito* ($M = 3,06$, $DT = 2,02$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión *carrera*

Ítems	N	M	Md	Mo	DT
Entregué algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	3.733	1,78	1,00	1	1,60
Copié de páginas web fragmentos de textos y, sin citar, los incorporé al trabajo que tenía escrito	3.770	3,06	2,00	1	2,02
Copié fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los incorporé al trabajo que tenía escrito	3.752	2,79	2,00	1	1,94
Entregué como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	3.773	1,26	1,00	1	1,00
Hice íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	3.770	1,85	1,00	1	1,51
Hice íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner a los/as autores/as	3.767	1,88	1,00	1	1,53
Utilicé fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	3.772	3,41	3,00	1	2,01

Fuente: elaboración propia.

3.2. Utilidad de citar: diferencias según la formación recibida

Con el objetivo de apreciar si existen diferencias entre el alumnado que ha recibido formación en citación y el que no, a la hora de valorar la utilidad de conocer las normas de citación ante las conductas de plagio se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Los resultados, como se muestra en la tabla 3, evidencian diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems referidos a esta dimensión, siendo en todos los casos el valor de la media de rango correspondiente a las/os estudiantes que tienen formación en citación más elevado que el de sus compañeras/os que no poseen esa formación, lo que supone que atribuyen más utilidad a conocer las normas de citación quienes han recibido formación.

Tabla 3. Prueba U de Mann-Whitney: diferencias en la dimensión *utilidad* en función de tener o no formación en citación

Ítems	Sí-No	n	M Rango	U	Z	p
Sirve como requisito necesario en la realización de trabajos académicos	Sí	2.485	1989,87	1190649,50	-11,109	0,0001
	No	1.226	1584,67			
	Total	3.711				
Sirve para demostrar que aprendí de forma adecuada	Sí	2.485	1909,44	1385533,00	-4,474	0,0001
	No	1.224	1744,47			
	Total	3.709				
Sirve para dar un matiz científico a mis trabajos	Sí	2.485	1919,73	1357476,00	-5,390	0,0001
	No	1.223	1721,96			
	Total	3.708				
Sirve para reconocer el mérito de los/as autores/as originales	Sí	2.485	1966,96	1237627,00	-9,677	0,0001
	No	1.222	1624,29			
	Total	3.707				
Sirve para remitir a las fuentes originales	Sí	2.483	1962,11	1243702,00	-9,468	0,0001
	No	1.221	1629,59			
	Total	3.704				
Sirve para apoyar mis argumentos	Sí	2.484	1929,51	1328915,00	-6,389	0,0001
	No	1.222	1698,99			
	Total	3.706				
Sirve para generar discusiones o debates a partir de lo citado	Sí	2.478	1906,11	1371307,00	-4,657	0,0001
	No	1.220	1734,52			
	Total	3.698				
Sirve para demostrar que puedo generar nueva información o ideas a partir de lo citado	Sí	2.483	1931,08	1323249,50	-6,448	0,0001
	No	1.222	1694,36			
	Total	2.705				

Fuente: elaboración propia.

3.3. Conductas de plagio a lo largo de la carrera: diferencias según la formación recibida

En cuanto a las prácticas relacionadas con la comisión de plagio a lo largo de la carrera y las posibles diferencias en función de tener o no formación en citación, tal y como se puede ver en la tabla 4, los resultados revelan que existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que ha recibido formación y el que no la ha recibido, siendo en todos los ítems el rango promedio de las/os estudiantes que recibieron formación en citación más ele-

vado que el alcanzado por sus compañeras/os que no han recibido esa formación, lo que significa que, a lo largo de la carrera, quienes no tienen formación en citación puntúan más alto en las conductas de comisión de plagio.

Tabla 4. Prueba U de Mann-Whitney: diferencias en la dimensión *carrera* en función de tener o no formación en citación

Ítems	Sí-No	n	M Rango	U	Z	p
Entregué algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	Sí	2.487	1808,00	1402661,50	-5,251	0,0001
	No	1.228	1959,27			
	Total	3.715				
Copié de páginas web fragmentos de textos y, sin citarlos, los incorporé al trabajo escrito	Sí	2.485	1767,74	1303987,00	-7,350	0,0001
	No	1.227	2036,26			
	Total	3.712				
Copié fragmentos de fuentes impresas y, sin citarlos, los incorporé al trabajo escrito	Sí	2.478	1751,14	1267855,00	-8,185	0,0001
	No	1.278	2046,57			
	Total	3.696				
Entregué como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	Sí	2.489	1833,91	1465785,00	-3,943	0,0001
	No	1.226	1906,92			
	Total	3.715				
Hice íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	Sí	2.485	1795,60	1373216,00	-5,858	0,0001
	No	1.227	1979,83			
	Total	3.712				
Hice íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner a los/as autores/as	Sí	2.486	1786,20	1349140,00	-6,622	0,0001
	No	1.224	1996,26			
	Total	3.710				
Utilicé fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	Sí	2.489	1775,25	1319788,00	-9,762	0,0001
	No	1.225	2024,62			
	Total	3.714				

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio han puesto en evidencia la utilidad que tiene la formación en citación a la hora de evitar el plagio en los trabajos académicos del alumnado. Al respecto, hay que señalar que, a diferencia de otros estudios (Díaz Rosabal et al., 2020; Gallent y Tello, 2017), la mayoría del alumnado indica que ha recibido formación sobre citación de fuentes bibliográficas.

Así mismo, existe una tendencia a valorar positivamente la utilidad de citar en los trabajos académicos. A pesar de ello, el plagio parcial —la copia de fragmentos de páginas web o de los apuntes del profesorado— sigue siendo una práctica común entre las/os universitarias/os, en línea con algunos de los últimos análisis sobre el tema (Bustos, 2017; Vargas, 2019).

Por otro lado, se ha constatado, al igual que señala Lafuente et al. (2019), que la formación en citación se convierte en un elemento fundamental en la evitación del plagio a la hora de realizar los trabajos académicos.

Así pues, el alumnado que ha recibido formación en citación le da mayor valor a la «utilidad» de citar, ya que muestra puntuaciones más elevadas en los distintos aspectos de esta dimensión que aquellas/os que no la han recibido. Consideran que citar es útil, puesto que sirve para realizar trabajos académicos; demostrar que han aprendido de forma adecuada; dar un matiz científico a los trabajos que realizan; reconocer el mérito de otros/as autores; remitir a las fuentes originales; apoyar los argumentos; generar discusiones o debates a partir de lo citado, y demostrar que se puede elaborar información o ideas a partir de lo citado.

Del mismo modo, es también el alumnado con formación en citación el que otorga puntuaciones más bajas en las prácticas relacionadas con la comisión de plagio a la hora de realizar los trabajos académicos, lo que pone de manifiesto, en la línea de los hallazgos de Festas et al. (2020) y Olivia-Dumitrina et al. (2019), que la comisión de plagio en muchas ocasiones no se trata de un hecho intencional, sino que es fruto de la ausencia de competencias de consulta por parte de las/os estudiantes.

Los resultados obtenidos llevan a confirmar que el alumnado ha de prepararse para utilizar adecuadamente la información consultada en la elaboración de sus trabajos académicos y, además, lo ha de hacer de un modo ético, a través de la adquisición de las competencias relacionadas con el tratamiento y la comunicación informacional (Anchundia, 2019) que le habiliten para la búsqueda, la valoración, el análisis y la contextualización de la información (Rodríguez y Zambrano, 2019).

Por ello, es necesario que desde las instituciones universitarias se lleven a cabo actuaciones centradas en la formación en competencias informacionales y, de forma específica, en citación a través de la organización de cursos de carácter obligatorio, o bien integrando dicha formación en los planes de estudio como una materia obligatoria o un contenido transversal. También sería necesario incorporar contenidos de aprendizaje en el currículo universitario dirigidos a la formación ética que ponga en valor la honestidad como principio fundamental de la actividad académica.

Por último, cabe indicar, como prospectiva de este trabajo, la posibilidad de comparar cómo otras variables producen posibles efectos diferenciales en la comisión de plagio, entre ellas el curso. También sería de interés acercarse a un conocimiento de la integridad académica y la ética a través de la exploración de los valores que el alumnado pone en práctica en su vida académica.

Referencias bibliográficas

- ANCHUNDIA, F. (2019). La gestión de las competencias informacionales en la formación del conocimiento: Fundamentos para un proceso de aprendizaje competente. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 82-93.
<<https://doi.org/10.33936/rehuSo.v4i2.2298>>
- ANDUEZA, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: Construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. *Relieve*, 25(2), 1-17.
<<http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>>
- BIRKS, M.; MILLS, J.; ALLEN, S. y TEE, S. (2020). Managing the mutations: Academic misconduct in Australia, New Zealand and the UK. *International Journal for Educational Integrity*, 16(6), 1-15.
<<https://doi.org/10.1007/s40979-020-00055-5>>
- BLAU, I.; GOLDBERG, S.; FRIEDMAN, A. y ESHET-ALKALAI, Y. (2020). Violation of digital and analog academic integrity through the eyes of faculty members and students: Do institutional role and technology change ethical perspectives? *Journal of Computing in Higher Education*.
<<https://doi.org/10.1007/s12528-020-09260-0>>
- BOILLOS, M. M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XXI*, 23(2), 211-229.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.25658>>
- BUSTOS, A. (2017). Leer y escribir para aprender en la era digital: La escritura en la educación superior. En S. ESPINO y C. BARRÓN (coords.). *La lectura y la escritura en la educación en México: Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (pp. 167-194). Universidad Nacional Autónoma de México.
- CASTRO, Y.; YOPLAC-LÓPEZ, B.; CARPIO-TELLO, A.; SIHUAY-TORRES, K. y CÓSAR-QUIROZ, J. (2018). Percepción del plagio académico en estudiantes de Odontología. *Educación Médica*, 19(3), 141-145.
<<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.003>>
- COMISIÓN MIXTA CRUE-TIC y REBIUN (2009). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*. CRUE. <https://www.rebiun.org/sites/default/files/2017-11/Manual_formacion_CI2_seccion1.pdf>.
- DE PABLOS, J. (2019). Universidad y sociedad del conocimiento: Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-16.
<<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.977>>
- DÍAZ ARCE, D. (2017). Evaluación del desempeño de tres herramientas antiplagio gratuitas en la detección de diferentes formas de *copy-paste* procedentes de internet. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 59, 1-16.
<<https://doi.org/10.21556/edutec.2017.59.812>>
- DÍAZ ROSABAL, E. M.; DÍAZ VIDAL, J. M.; GORGOSO VÁZQUEZ, A. E.; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Y.; RIVERÓN RODRÍGUEZ, G.; SANTIESTEBAN REYES, D. C. y TENREIRO SILVA, N. (2020). Ciberplagio académico en la praxis estudiantil. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 8(16), 1-9.
<<https://doi.org/10.36825/RITI.08.16.001>>
- EATON, S.; GUGLIELMIN, M. y OTOO, B. (2017). Plagio: Pasar de enfoques punitivos a proactivos [Plagiarism: Moving from punitive to proactive approaches]. En A. P. PRECIADO, L. YEWORIEW y S. SABBAGHAN (eds.). *Selected proceedings of the IDEAS Conference 2017: Leading the Conference on Educational Change* (pp.

- 28-36). Werklund School of Education. Calgary University. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574580.pdf>>.
- EGANA, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(2), 18-30. <<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1209>>
- EISENBERG, J. (2004). To cheat or not to cheat: Effects of moral perspective situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163-178. <<http://dx.doi.org/10.1080/0305724042000215276>>
- FARINA, V. (2020). Escuelas y nuevas tecnologías: Revalorizar la profesión docente. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10), 61-75. <<http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/10/Victoria-Farina-Vol-6-Ed-10.pdf>>.
- FESTAS, I.; MATOS, A. y SEIXAS, A. (2020). Escrita académica e plágio no ensino superior. *Revista Educação Em Questão*, 58(56), 1-20. <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56ID19986>>
- GALLET, M. y TELLO, I. (2017). Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) sobre el ciberplagio académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 90-117. <<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.563>>
- GÓMEZ-ESPINOSA, M.; FRANCISCO, V. y MORENO-GER, P. (2016). The Impact of Activity Design in Internet Plagiarism in Higher Education. *Comunicar*, XXIV(48), 39-47. <<https://doi.org/10.3916/C48-2016-04>>
- HERNÁNDEZ-RABANAL, C.; VALL, A. y BOTER, C. (2018). Formación, la clave para mejorar las competencias informacionales en e-salud del alumnado de bachillerato. *Elsevier*, 32(19), 48-53. <<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.12.005>>
- JIMÉNEZ, R. (2020). *Investigación educativa: Introducción a las metodologías clásicas y emergentes*. Comares.
- LAFUENTE, M.; FAURA, U.; PUIGSERVER, M. C.; BOTE, M. y MARTÍN, P. J. (2019). El trabajo de fin de grado en las Facultades de Economía y Empresa españolas desde la perspectiva de los docentes. Bachelor's dissertation at the schools of economics and business in Spain: Lecturer's perceptions. *Journal of Management and Business Education*, 2(3), 215-230. <<http://dx.doi.org/10.35564/jmbe.2019.0015>>
- LÓPEZ-GIL, K. S. y FERNÁNDEZ-LÓPEZ, M. C. (2019). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 119-134. <<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a06>>
- MIHI-RAMÍREZ, A.; MELCHOR-FERRER, E.; ARTEAGA-ORTIZ, J. y OJEDA GONZÁLEZ, S. (2017). Adquisición de Competencias para evitar el plagio académico en la Enseñanza Superior. V *Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC*. <<http://hdl.handle.net/10553/25389>>.
- MOXLEY, K. y ARCHER, A. (2019). Writing centres as dialogic spaces: Negotiating conflicting discourses around citation and plagiarism. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 57, 25-37. <<https://doi.org/10.5842/57-0-808>>
- MUÑOZ CANTERO, J. M.; PORTO CASTRO, A. M.; OCAMPO GÓMEZ, C. I.; MOSTEIRO GARCÍA, M. J. y ESPÍNEIRA BELLÓN, E. M. (coords.) (2020). *Informe técnico sobre o plaxio nos estudos de grao e mestrado do Sistema Universitario de Galicia*. Repografía Noroeste.

- MUÑOZ-CANTERO, J. M.; REBOLLO-QUINTELA, N.; MOSTEIRO GARCÍA, M. J. y OCAMPO GÓMEZ, C. I. (2019). Validación del cuestionario para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *Relieve*, 25(1), 1-15.
<<https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>>
- MUT-AMENGUAL, B.; MOREY-LÓPEZ, M. y VÁZQUEZ-RECIO, R. (2015). Niveles de detección del plagio académico por el profesorado de educación secundaria: Análisis en función de sus áreas de conocimiento y medidas adoptadas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 177-194.
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200011>>
- OLIVIA-DUMITRINA, N.; CASANOVAS CATALÁ, M. y CAPDEVILA TOMÁS, Y. (2019). Academic writing and the internet: Cyber-plagiarism amongst university students. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 112-125.
<<https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.407>>
- PORTO-CASTRO, A. M.^a; MOSTEIRO, M.^a. J. y GERPE, E. M.^a (2019). Las causas del plagio académico en estudiantes de Pedagogía. *Investigación comprometida para la transformación social: Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa*, 1, 451-456. <https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDI PE2019_Vol_I.pdf>.
- RAMOS, T.; DAMIÁN, E. F.; IGNA, M. G.; ARIAS, D. y CAURCEL, M. J. (2019). Actitudes hacia el plagio en estudiantes de Administración de Empresas de dos universidades privadas en Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 33-58.
<<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.264>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2021). Citar. *Diccionario de la Lengua Española*. <<https://dle.rae.es/citar>>.
- REBOLLO-QUINTELA, N.; ESPÍÑEIRA-BELLÓN, E. M. y MUÑOZ-CANTERO, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, volumen extra número 6, 192-196.
<<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>>
- RECHE, E.; MARTÍN, M. A. y GONZÁLEZ, I. (2019). Autopercepción de la adquisición de las competencias informacional y comunicativa para la elaboración de trabajos académicos. *Perfiles Educativos*, XLI(165), 131-146.
<<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59170>>
- RODRÍGUEZ, L. y ZAMBRANO, L. (2019). La alfabetización informacional: Funciones en el desarrollo del pensamiento crítico. *Rehuso*, 4(3), 107-115.
<<https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i3.2268>>
- SAHAGÚN, M. Á. y VÁSQUEZ-PÁRRAGA, A. Z. (2018). Normas dominantes en las decisiones éticas y actitudes de los estudiantes universitarios: Teoría y prueba empírica obtenida en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 388-418.
<<https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.386>>
- SEGARRA-SAAVEDRA, J. y MARTÍNEZ-SALA, A. M. (2020). Percepción del plagio y uso de herramientas antiplagio por parte de alumnado universitario. En R. ROIG-VILA (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 409-424). Instituto de Ciencias de la Educación. <<http://hdl.handle.net/10045/110056>>.
- SINGH, D.; STEENKAMP, M.; HARMSE, T. y BOTH, J. C. (2020). Engaging the student voices to improve referencing skills and practices in higher education: A South African case study. *South African Journal of Higher Education*, 34(5), 122-135.
<<https://doi.org/10.20853/34-5-4199>>

- SUREDA-NEGRE, J.; COMAS-FORGAS, R. y OLIVER-TROBAT, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44, 103-110.
<<http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-11>>
- TODOLÍ, C. (2019). *Plagio académico*. Aranzadi.
- TORRES-DÍAZ, J. C.; DUART, J. M. e HINOJOSA-BECERRA, M. (2018). Plagio, uso de Internet y éxito académico. *Journal new Approaches in Educational Research*, 7(2), 106-112. <https://www.researchgate.net/publication/326426122_Plagio_uso_de_Internet_y_exito_academico_en_la_Universidad/stats>.
- TRIPATHI, R. y KUMAR, S. (2009). *Plagiarism: A Plague*. <<https://www.inflibnet.ac.in/caliber2009/CaliberPDF/64.pdf>>.
- USCÁTEGUI, R. M. (2018). Plagio, ¿falta de ética o desconocimiento? *Perspectivas en Nutrición Humana*, 20(1), 9-12.
<<https://doi.org/10.17533/udea.penh.v20n1a01>>
- VAAMONDE, J. D. y OMAR, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX-VIII(3-4), 7-27. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002>>.
- VARGAS, A. (2019). Apropiación y plagio académico: Un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la Educación Superior. *Ikala: Revista de Lengua y Cultura*, 24(1), 155-179.
<<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08>>

EDUCAR

Gener-juny 2023. vol. 59, núm. 1
ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)
<https://educar.uab.cat>

Educació i gènere: Experiències des de les pedagogies feministes en el camp de l'educació
Educación y género: Experiencias desde las pedagogías feministas en el campo de la educación

Presentació / Presentación. **Ingrid Agud-Morell; Valeria Breull-Arancibia**

“Taking context seriously”: Exploring the enactment of gender policy mandates in Catalan education. **Alejandro Caravaca; Xènia Gavalà-Elias; Berta Llos; Edgar Quilabert**

La denuncia como pedagogía feminista: el caso de la respuesta a la violencia en la Universidad de la República. **Laura López-Gallego; Adriana Rovira Benítez; Cecilia Montes Maldonado**

Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. **Milena Villar Varela; María-José Méndez-Lois; Felicidad Barreiro Fernández; Aixa Permuy Martínez**

Hacia una docencia ciberfeminista: percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad *online* en Chile. **Paloma Sepúlveda-Parrini**

El relato autobiográfico como método docente feminista. **Mireia Foradada Villar; Sara López Ruiz**

Diversidad sexo-genérica y relatos de vida: percepciones y testimonios de estudiantes del máster de Secundaria. **Francisco Javier Cantos Aldaz; Aida Sanahuja Ribés; Lidón Moliner Miravet**

Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela. **Mercedes Sánchez Sáinz; Raúl García Medina; Melani Penna Tosso**

Gender, affectivity and sexuality in primary education: case study of a Chilean program. **Valeria Breull-Arancibia; Ingrid Agud-Morell**

Hacia el empoderamiento de niñas y mujeres adolescentes: potenciar los referentes femeninos. **Rosario García-Huidobro Munita; Ninoska Schenfeldt Ulloa; Catalina Montenegro González; Karen Navarrete Astete; Marisa Lara Escobar**

Temes de recerca / Temas de investigación

Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: un estudio exploratorio. **Antonio Vega-Martínez; J. Reinaldo Martínez-Fernández; Jordi Lluís Coiduras-Rodríguez**

Necesidades formativas del perfil creativo-innovador del docente universitario formador de profesores de las carreras pedagógicas en Chile. **Carolina Alburquenque Campos; José Tejada Fernández**

Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar. **José Santiago Álvarez Muñoz; M.^a Ángeles Hernández Prados; Juan Antonio Gil Noguera**

Teachers' and students' perspectives on the intensive use of technology for teaching and learning. **Ingrid Noguera-Fructuoso; Paloma Valdivia-Vizarreta**

Youth Empowerment from the Educator's Perspective: The Individual and Community Dimensions. **Anna Ciraso-Calí; Mireia Sala; Pilar Pineda-Herrero; Xavier Úcar**

Punts de vista / Puntos de vista

Utilidad de la formación en citación para evitar prácticas deshonestas en trabajos académicos universitarios. **M.^a Josefa Mosteiro García; Ana M.^a Porto Castro; Lucía Lareo Pena; Álvaro Lorenzo Rey**