



Multidisciplinary Journal of Educational Research

Volume 11, Number 1

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



Articles

- Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa – Garazi López de Aguilera & Marta Soler Gallart1
- Importance and Possibilities of Development of Critical Thinking in the University: the Teacher's Perspective – María José Bezanilla, Héctor Galindo y Manuel Poblete20
- Ansiedad ante la Muerte y Felicidad en Futuros Docentes- Ernesto Colomo, Vicente Gabarda, Andrea Cívico y Nuria Cuevas49
- ‘Mi Barrio-Mi Escuela’ Programa Artístico Socio-educativo: Voces Críticas para Valorar su Eficacia y Eficiencia - Noemy Berbel Gómez y Maravillas Díaz Gómez.....77

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Aprendizaje Significativo de Ausubel y Segregación Educativa

Garazi López de Aguilera¹, Marta Soler-Gallart²

- 1) Universidad de Wisconsin-Madison
- 2) Universitat de Barcelona

Date of publication: January 13th, 2021

Edition period: February 2021 – June 2021

To cite this article: López de Aguilera, G., & Soler-Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19. doi: 10.4471/remie.2021.7431

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2021.7431>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Ausubel's Meaningful Learning and Educational Segregation

Garazi López de Aguilera
*University of Wisconsin-
Madison*

Marta Soler Gallart
University of Barcelona

(Received: 10th January 2021; Accepted: 12th January 2021; Published: 13th January 2021)

Abstract

This article analyzes from the evidence of the various sciences the context in which educational segregation was imposed by some governments and the pseudo-theories that legitimized it. Ausubel's conception of meaningful learning was one of those conceptions and here its promotion parallel to the Spanish LOGSE education law is particularly analyzed. It is concluded that there is no evidence that schools based on this conception have improved their results and that some of Ausubel's assertions are not justified neither empirically nor from a theoretical point of view nor from the values shared today about the relationships between different cultures. The article analyzes the contributions of dialogic learning and the lines of dialogic research on which it is based to education and to the different sciences. It specifies the reasons why the less dialogic learning is mixed with meaningful learning, the better results it achieves.

Keywords: meaningful learning, Ausubel, dialogic learning, neuroscience

Aprendizaje Significativo de Ausubel y Segregación Educativa

Garazi López de Aguilera
*Universidad de Wisconsin-
Madison*

Marta Soler-Gallart
Universidad de Barcelona

(Recibido: 10 Enero 2021; Aceptado: 12 Enero 2021; Publicado: 13 Enero 2021)

Resumen

Este artículo analiza desde las evidencias de las diversas ciencias el contexto en que se impuso por parte de algunos gobiernos la segregación educativa y las pseudoteorías que la legitimaban. La concepción de aprendizaje significativo de Ausubel fue una de esas concepciones y aquí se analiza especialmente su promoción paralela a la ley de educación de España LOGSE. Se concluye que no hay evidencias de que las escuelas basadas en esta concepción hayan mejorado sus resultados y que algunas de las afirmaciones de Ausubel no están justificadas ni empíricamente ni desde el punto de vista teórico ni tampoco desde los valores hoy compartidos acerca de las relaciones entre las diferentes culturas. El artículo analiza las contribuciones a la educación y a las diferentes ciencias del aprendizaje dialógico y de las líneas de investigación dialógica en que se basa. Concreta las razones por las cuales el aprendizaje dialógico logra mejores resultados cuanto menos se mezcle con el aprendizaje significativo.

Palabras clave: aprendizaje significativo, Ausubel, aprendizaje dialógico, neurociencia

Comencemos su afirmación sobre la inferioridad intelectual de los negros por una de sus citas: “Muchos padres negros poseen escasa escolaridad y, por consiguiente, son incapaces de apreciar su valor”. (Ausubel, 1968, p. 440). Esa afirmación contiene varias falsedades científicamente demostradas. Establece una relación causal entre que los padres y madres tengan poca escolaridad y les falte motivación para apreciar el valor de la educación de sus hijas e hijos. Hay mucha literatura científica que demuestra lo errónea que es esa afirmación. Diferentes autoras (Munté et al., 2020) han demostrado el papel que muchísimas mujeres gitanas sin estudios están teniendo en el éxito académico de sus hijas. Pero ni siquiera es necesaria la literatura científica para ver su falsedad. Muchísimo profesorado viene de familias cuyas abuelas, abuelos, madres, padres, tenían bajos niveles de escolaridad y con su intensísimo esfuerzo lograron que sus hijas e hijos tuvieran títulos universitarios e incluso fueran brillantes personas de ciencia.

Incluso suponiendo que esa falsa relación causal fuera verdadera, todavía seguiría siendo errónea esa afirmación. Si la causa de la no motivación es la baja escolaridad habría que decirlo así y, por tanto, las familias negras que tengan alta escolaridad sí que tendrían motivación y las familias blancas con bajos niveles de escolaridad no tendrían motivación. Pero Ausubel no escribe sobre este tema desde las evidencias científicas, que llevan décadas demostrando la falsedad de esa relación causal o que la motivación del alumnado depende de las prácticas y actividades educativas (Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016), sino desde sus propios prejuicios y los de su entorno. Cuando alguien mira la realidad con gafas sexistas o racistas, no hace ciencia, sino pseudociencia. El profesorado que trabaja en entornos sociales más duros, esforzándose por sacar adelante a su alumnado, y logrando así mejorar sus resultados, sabe que esas afirmaciones son falsas y muy perjudiciales para su tarea y para el derecho a la educación. Quienes escriben desde las evidencias científicas también saben que eso es falso.

Veamos otra cita: “Los alumnos negros se ven indudablemente perjudicados en sus logros académicos por un nivel medio de funcionamiento intelectual inferior al característico de los alumnos blancos comparables” (Ausubel, 1968, pp.440-441). Para quienes investigamos científicamente el racismo, está muy claro lo que provoca esa afirmación que todavía es mucho

más grave cuando se presenta como si la dijera la psicología o la ciencia en general. Quienes quieren impedirnos que digamos esto, que no ejerzamos nuestra libertad de expresión y nuestra libertad investigadora para defender el derecho a la educación de todas las niñas y niños, con independencia de su identidad cultural, nos hacen todo tipo de ataques en lugar de presentar argumentos. Hay quienes dicen que esa frase está sacada de contexto y lo afirman al mismo tiempo que reconocen no haber leído y no tener el libro donde está esa cita.

Afirmar la inferioridad intelectual de los negros sobre los blancos o de cualquier grupo cultural sobre otro es falso y genera inevitablemente segregación y, por tanto, desigualdad y racismo. Hay quienes dicen que en los tests salen más bajas las puntuaciones de los negros que las de los blancos, pero ninguna teoría aceptada por la comunidad científica internacional interpreta esa desigualdad de puntuaciones como inferioridad intelectual de los negros sino como injusticias a superar de nuestro sistema educativo y nuestra estructura social (Grant, 2012). Interpretar esos datos como inferioridad intelectual es hacer pseudociencia y perjudicar seriamente a la educación, a la sociedad y a la ciencia.

Las feministas sabemos muy bien de qué hablamos. Antes también había quiénes presentaban como si fuera ciencia afirmaciones sobre el funcionamiento intelectual inferior de las mujeres respecto el característico de los hombres (Bergman, 2002). Hoy, la comunidad científica, rechaza cualquier afirmación pseudocientífica de ese tipo. Las científicas y las feministas ya hemos demostrado que eso es machismo pseudocientífico y que no sirve de disculpa decir que se saca de contexto. En cualquier contexto que se digan, esas afirmaciones son machistas y, en el caso de las de Ausubel, son racistas.

El Contexto de las Pseudoteorías Segregadoras

En los años 60, se desarrollaron en Estados Unidos (y en diferentes formas en otros lugares del mundo) acciones contra la segregación lideradas por el movimiento por los derechos civiles que tuvo figuras como Rosa Parks y Martin Luther King. Una de sus consecuencias es que alumnado negro pudo comenzar a estar en las escuelas que iba alumnado blanco. La educación fue

una máxima prioridad en ese movimiento. Se extendieron por todo el mundo objetivos como la igualdad de oportunidades y teorías como el capital humano. Con ese objetivo, se decía que todas las niñas y niños tenían el mismo derecho a la educación, sin discriminación por su color o por otras características. Con la difusión de la teoría del capital humano, muchas familias agricultoras con bajos niveles de escolarización vieron claro que el mejor capital que podían dejar a sus menores no era la herencia de unas tierras, sino unos estudios universitarios y en gran parte lo lograron. Muchas familias afroamericanas vieron la posibilidad de que sus menores vivieran mejor que ellas esforzándose en darles estudios y estuvieron muy acertadas. Muchas personas de ciencia blancas apoyaban decididamente esa transformación aportando conocimientos científicos que la demostraban. Al contrario de lo que muchas y muchos decían, los esfuerzos de la comunidad científica y profesionales de la educación en la desegregación, en mejorar la formación del profesorado y de las familias, entre otros factores, lograron disminuir la brecha en los resultados académicos entre alumnado blanco y negro (Grant, 2012).

Las transformaciones educativas y sociales no son fáciles, con frecuencia sus enemigos logran que después de una acción haya una reacción y una muy fuerte es la reacción que se desencadenó durante los mismos años 60 contra las acciones dirigidas a disminuir y a eliminar la segregación. Hubo algunas familias blancas que vivían con horror la posibilidad de que su hija estuviera en la misma aula viviendo conjuntamente con un niño negro que aprendía lo mismo que ella. Uno de esos objetivos era disminuir los presupuestos para educación y especialmente suprimir los dirigidos a fomentar la igualdad de oportunidades. Para dar fuerza a ese objetivo potenciaron todas las pseudoteorías que dijeran que era imposible, erróneo e incluso negativo.

La pseudoteoría más influyente en el mundo fue el modelo de reproducción de Althusser (1969), que afirmaba que la escuela no servía para superar desigualdades, sino solo para reproducirlas; que los hijos e hijas de familias pobres tendrían malos resultados con independencia de las actuaciones educativas que se llevaran a cabo y que el objetivo de igualdad de oportunidades no lograba superar esa situación. Althusser escribía de lo que no había leído, como reconoció (1992), por ejemplo, que había escrito el libro “Para leer el Capital” sin haber leído “El Capital”. Su sexismo era muy

evidente y desencadenó que finalmente estrangulara a su mujer, acción que todavía callan quienes siguen a él o a sus discípulos; no solo callan, sino que dicen que quienes damos importancia a ese hecho y lo explicamos, estamos desprestigiando a su persona o que su persona y su obra son cosas diferentes.

También ha sido y es muy influyente el Informe Coleman, que ya en 1966 legitimó la disminución de recursos para educación y especialmente para los sectores más desfavorecidos al presentar datos estadísticos que según él demostraban que no servían para nada esos esfuerzos. Muchas políticas sociales y educativas interesadas en mantener las pseudoteorías se basaron en este informe, en concreto en el “resultado” de que el nivel socioeconómico de las familias del alumnado es un factor determinante de su éxito o fracaso escolar (Ladson-Billings, 2006), fomentando un discurso que tiene consecuencias nefastas aún a día de hoy. En 1972, el Informe Bane & Jencks (1972) volvió a realizar afirmaciones parecidas. La comunidad científica salió al paso de esos informes, por ejemplo, con un conjunto de artículos publicados en la Harvard Educational Review bajo el título “The Black Response” (Edmonds et al., 1973; Thurow, 1973). A diferencia de los dos citados informes, realizados por encargo y, por lo tanto, sacando las conclusiones que convenía a quienes los pagaban, estos son artículos científicos y demuestran los errores estadísticos de ambos informes y también que solo sirven para atacar las conquistas igualitarias.

Los poderes interesados en frenar las acciones igualitarias financiaron y dieron visibilidad al Informe Coleman y al modelo de reproducción de Althusser, cada vez más referenciando a alguno de sus seguidores. A millones de estudiantes de educación de muchas universidades del mundo se les ocultaron las publicaciones científicas, como los artículos de la Harvard Educational Review, mientras que se les presentaban como si fueran científicas las afirmaciones de Coleman o Althusser. Al principio, también se presentaban las de Jencks, pero poco a poco fueron apartadas ya que este autor fue progresivamente reconociendo sus errores y llegó incluso a firmar después lo contrario. Ya disponemos de publicaciones científicas en acceso abierto con el análisis de ese proceso (Flecha & Buslon, 2016) y con la clarificación de las teorías sociales que contribuyen a superar desigualdades y las que solo sirven para disculparlas (Flecha, 2020).

En el ámbito de la psicología del aprendizaje, el principal aliado de esa oleada reaccionaria fue el aprendizaje significativo de Ausubel. Aportó una “solución” a la preocupación de las familias blancas más racistas. Puesto que no puedo evitar que un niño negro se matricule en la misma escuela que mi hija, diciendo que sus conocimientos previos son diferentes y que el aprendizaje tiene que basarse en los conocimientos previos, se logra que ese niño esté en la misma escuela pero en espacios diferenciados de los de mi hija. No hace falta mucha inteligencia para darse cuenta de la intensidad del apoyo que esas familias dieron a esa concepción.

El Aprendizaje Significativo y la LOGSE

Ya en 1981, con gran sorpresa de la comunidad científica internacional, en España se impuso la concepción de aprendizaje significativo como la referencia obligatoria para el proceso de reforma curricular que llevaría a la aprobación de la LOGSE en 1990 y también como referencia obligada para poder aprobar unas oposiciones de profesorado de infantil, primaria y secundaria o para que no te suspendieran una tesis o un concurso de profesorado universitario en muchos departamentos. La orden era muy clara y se hacía explícita en una muy difundida frase: “Quien se mueve, no sale en la foto”. En otras palabras, quién en lugar de basarse en Ausubel, lo hiciera en Freire (1997, 2018) o en las teorías más citadas en Harvard o Cambridge, no salía en la foto, perdía toda posibilidad de promoción e incluso con frecuencia perdía también su puesto de trabajo.

Al principio, hubo resistencias en las universidades a esa imposición que venía de los gobiernos y que tenía como máximas referencias a autores españoles que ni tenían ni tienen impacto científico y, mucho menos, impacto social. Pero los recursos de investigación, las remuneraciones extras por participar en procesos de formación del profesorado o por realizar informes para los gobiernos y la presencia de los medios de comunicación pasaron a depender de defender el aprendizaje significativo o no. Esa imposición llevó a que progresivamente más profesorado universitario asumiera esa concepción como propia. Quienes aspiraban a tener trabajo fijo en escuelas infantiles, primarias o secundarias, por ejemplo, a través de oposiciones, sabían que tenían que aprender muy bien las teorías de Ausubel y no solo

entenderlas sino defenderlas como las únicas válidas frente a lo que denominaban enseñanza tradicional.

En esa misma época, la comunidad científica internacional estaba presentando cuantiosas y diversas evidencias de las mejoras educativas que se lograban con el aprendizaje cooperativo, por ejemplo, Levin ya había empezado las escuelas aceleradas en 1986 y Slavin comenzó el programa Success for All en 1987. Incluso ya había las primeras evidencias de las todavía mayores mejoras educativas que estaba comenzando a lograr el aprendizaje dialógico y su concreción en forma de Actuaciones Educativas de Éxito desde que en 1978 Flecha había iniciado la transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje. Sin embargo, hablar y escribir de ello no solo sufría rechazo, sino que tenía consecuencias graves para la situación laboral de quienes se atrevían a hacerlo.

Quien mandaba entonces en la educación de España, a quien promocionaban los gobiernos era un catedrático desconocido en la comunidad científica internacional, pero al que en España denominaban el “Dios de la educación”. Logró que no entraran en España el desarrollo de competencias que se estaba entonces realizando en otros países europeos y que se sustituyera por una invención suya, los denominados contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Todo ello al servicio de la segregación educativa legitimada por la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel.

Si Ausubel decía que los negros tienen un funcionamiento intelectual inferior a los blancos, también era legítimo e incluso científico decir que lo tienen los gitanos, los árabes o, en general, los inmigrantes pobres. Si había que basarse en los conceptos o conocimientos previos, había que realizar adaptaciones curriculares adecuadas a esos conceptos y conocimientos. Como éstos eran diferentes en ese alumnado que en el alumnado blanco, había que organizar los espacios educativos por ritmos de aprendizaje. Si había cuatro aulas de primer curso de secundaria, en la A aparecían quienes tenían superiores niveles de conocimientos previos, y en el D quienes los tenían inferiores, es decir, los pobres. Dentro del mismo aula, se hacían grupos flexibles, es decir, los de conocimientos previos superiores en el grupo que aprendían más rápidamente y los de conocimientos previos inferiores en el grupo que aprendía con más lentitud. Incluso se creaban aulas

especiales (a veces denominadas “de diversidad”) donde sobre todo había alumnado de culturas no blancas y de niveles socioeconómicos más bajos. A veces, esas aulas eran incluso externas al propio centro educativo.

Si Ausubel decía que los padres negros, como tienen bajos niveles de escolaridad, no saben apreciar el valor de la educación para sus menores, también era científico decir que las familias de diferentes culturas a la dominante, también con bajos niveles de escolarización, no tenían motivación por la educación de sus hijas e hijos. Por lo tanto, si sacaban malos resultados era por esa no apreciación del valor de la educación por parte de sus familias y no por una escuela basada en ocurrencias en lugar de en evidencias. Esta legitimación de la segregación se avaló también por otras pseudoteorías, por ejemplo, el modelo de la reproducción que decía que la escuela no podía superar desigualdades, las que decían que el objetivo de la igualdad de oportunidades era un engaño que no servía para nada o las que afirmaban que las teorías del capital humano eran falsas porque el único capital que contaba para el éxito educativo era el nivel socioeconómico de las familias (Flecha & Buslon, 2016).

La pseudoteoría del aprendizaje significativo no podía presentar ninguna evidencia científica de estar logrando mejoras de resultados en ningún lugar. Al contrario, quienes presentaban mejoras de resultados científicamente evaluadas eran los pocos centros que se atrevían a aplicar el aprendizaje cooperativo, científicamente validado o los que se atrevían las todavía mayores mejoras logradas aplicando el aprendizaje dialógico. La reacción de los líderes de la LOGSE no fue rectificar porque priorizaban el mantener su prestigio y financiación sobre la mejora de resultados del alumnado. Escandalizaron en Europa al justificarse no solo diciendo que lo importante no eran los resultados sino los procesos y que sus procesos eran buenos, aunque dieran malos resultados, sino también atacando con todavía más dureza a quienes estaban logrando mayores mejoras de resultados.

Cuando ya no pudieron negar que quienes aplicaban las pseudoteorías de Ausubel no mejoraban la educación, respondieron diciendo que las teorías eran buenas pero que el profesorado no estaba formado para entenderlas y aplicarlas bien. Líderes de la LOGSE que nunca habían mejorado los resultados de ninguna escuela y que no podían presentar ni una sola evidencia de que alguna escuela hubiera mejorado los resultados con la pseudoteoría

que ellos explicaban se autocolocaban por encima del profesorado que trabaja día a día en escuelas infantiles, primarias y secundarias, les despreciaban desplazándoles la propia culpa que ellos tenían.

Por suerte, los avances de la ciencia abierta permitieron que profesorado y familias accedieran a las evidencias científicas y pudieran descubrir el engaño. El barco del aprendizaje significativo se hundió y sus capitanes no fueron los últimos en abandonarlo, rápidamente escaparon y se subieron a cualquier otro barco que pasara por allí. Pero no rectificaron sus concepciones, solo su terminología. Como ya no se vieron capaces de seguir defendiendo el aprendizaje significativo, lo obviaron, comenzaron a hablar de aprendizaje cooperativo, pero en lugar de basarlo en las evidencias científicas del mismo, trataron de compatibilizarlo con el aprendizaje significativo. Algunos incluso empezaron a hablar de aprendizaje dialógico mezclándolo con el aprendizaje significativo, no logrando así mejorar los resultados.

Ciencia y Aprendizaje Dialógico

El aprendizaje dialógico forma parte de una línea dialógica de investigación que está co-liderando la actual transformación y mejora de todas las ciencias y, por consiguiente, de la sociedad. Las concepciones anteriores de aprendizaje, elaboradas durante la denominada sociedad industrial, se basaban en una concepción tradicional de la escuela que funcionaba al margen de las familias y la comunidad. Por esta razón, su objetivo era mejorar el aprendizaje en un aula donde había una persona docente y el alumnado, dentro de una escuela llevada también por profesionales de la educación y, a veces, con el co-protagonismo del alumnado.

El aprendizaje dialógico se elaboró a partir de 1978, iniciada la sociedad de la información o el conocimiento, ya consciente y teniendo en cuenta que las interacciones del alumnado no se dan solo con esos miembros de su aula, sino también, con muchas otras y diversas personas, desde sus familiares hasta las redes sociales. Por lo tanto, se orientó desde el principio a la utilización de todas esas interacciones y no solo de las que se daban en un aula tradicional entre una persona docente y su alumnado. De esa forma, no solo ha logrado ya las mayores mejoras de aprendizaje que se conocen en

todo contexto, sino que, con base en ese éxito educativo, ha orientado la transformación de las diversas dimensiones de todo contexto social.

Una tarea así no se podía abordar solo desde las ciencias de la educación y mucho menos todavía desde una disciplina concreta. Desde el principio, se evitaron las típicas luchas corporativas entre disciplinas y se basó su desarrollo en las elaboraciones más excelentes de la pedagogía, psicología, neurociencia, sociología, lingüística, didácticas, historia, economía, filosofía, matemáticas, biología, etc. Trabajando así desbordaba el ghetto en el que a veces se sitúan las propuestas educativas y pasaba a formar parte del desarrollo del más alto nivel de excelencia del conjunto de las ciencias.

Para entonces, Herbert Mead ya había demostrado concluyentemente que todo lo que somos depende de las interacciones, por lo tanto, el aprendizaje dialógico se iba a centrar en optimizar todas las interacciones para así optimizar los aprendizajes y las propias vidas de las personas, tanto alumnado como familiares y el conjunto de la comunidad. También Vygotsky había dejado muy claro y escrito que para recorrer las zonas de desarrollo próximo se necesitaba la ayuda tanto adulta como de los iguales más capaces; por lo tanto, segregar organizando al alumnado por ritmos eliminaba esas interacciones con sus más capaces y seguir con la tradicional presencia de solo una persona adulta en el aula impedía la diversidad y cantidad de interacciones que pueden lograrse en ese espacio educativo.

Todavía mucho más importante, el creador de la neurociencia había dejado claro que toda persona, si quiere, puede ser arquitecta de su propio cerebro; por lo tanto, cada docente, cada familia, cada escuela, cada comunidad, cada estudiante podía ser también arquitecta de su propio aprendizaje y de su propia vida (Racionero-Plaza et al, 2020). Mucho después, Kandel y otros neurocientíficos demostraron que los genes son servidores del ambiente y que incluso la lectura de un libro transforma nuestro cerebro. En un reciente artículo de neurociencia (Puigvert et al., 2019) puede leerse una síntesis de este conjunto de aportaciones.

La elaboración del aprendizaje dialógico tuvo desde el principio en cuenta todas las aportaciones que venían desde diferentes ciencias y, especialmente, desde la colaboración entre ellas. Muchas de sus lecturas se hicieron precisamente en la biblioteca del lugar de Barcelona donde en un antiguo hospital Ramón y Cajal creó la neurociencia y que, no por casualidad, fue

también donde Gaudí pasó los tres últimos días de su vida. Esa cultura global e interdisciplinar forma parte del ADN del aprendizaje dialógico y de las personas que se dedican a enriquecerlo desde la teoría y desde la práctica. No es extraño pues que mucho profesorado de infantil, primaria y secundaria conozca más las evidencias actuales de diferentes ciencias, lea más libros de Shakespeare, Cortázar o *Las Mil y Una Noches* que gran parte del profesorado universitario que permanece encerrado en los límites de su propia disciplina.

El aprendizaje dialógico forma parte de unas líneas dialógicas de investigación que están transformando todas las ciencias y toda la sociedad. “Lo que Freire definió como acción dialógica, o perspectiva dialógica, es la tendencia actual en las ciencias sociales, en el área de economía, sociología, antropología, y ciencia política. Creo que Freire estaría satisfecho de ver cómo las ciencias sociales hoy están en la línea de la perspectiva dialógica que predijo en los 60” (Flecha, 2018, en Freire, 2018, p. 197). Otra de las dimensiones de esa línea dialógica fue la creación de la metodología comunicativa de investigación que obtuvo grandes transformaciones como, por ejemplo, la aprobación del Parlamento Europeo en el 2005 de la principal conclusión del proyecto WORKALÓ, centrado en la creación de oportunidades laborales para la población gitana y otras comunidades culturales. Otra transformación fue la conseguida con el proyecto INCLUDED, único de ciencias sociales y humanas incluido en la lista que publicó la Comisión Europea de 10 investigaciones científicas de éxito; desde la educación este proyecto se convertía en referencia para el conjunto de las ciencias sociales y humanas, superando así la injusta y equivocada minusvaloración de las ciencias educativas por parte de otras ciencias.

La metodología comunicativa fue precursora de dos grandes transformaciones que hoy son prioridad y requisito en el programa de investigación científica europea Horizon Europe y en otros programas internacionales de investigación científica. Una prioridad es el impacto social, evaluar la calidad de las investigaciones y los conocimientos no solo por sus citas en la literatura científica sino también y de forma muy importante por su demostrada contribución a la mejora de la sociedad de acuerdo con los objetivos que la propia sociedad decide, actualmente los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. La otra prioridad

es la co-creación, la creación dialógica de conocimientos en todas las ciencias, en diálogo entre las personas investigadoras y la ciudadanía. WORKALÓ e INCLUD-ED fueron considerados dos ejemplos de éxitos que demostraban la posibilidad de tales transformaciones. Flecha fue contratado por la DG Research de la Comisión Europea para coordinar el grupo de expertos y expertas de las diversas ciencias que elaboró el documento sobre los criterios a seguir para evaluar la relevancia de los diferentes posibles objetivos de investigación. También fue contratado para elaborar personalmente los criterios del impacto político y societal del Horizon Europe, mientras que otros dos expertos elaboraban los criterios de impacto científico y de impacto económico (Valta et al., 2017; van den Besselaar, Flecha, & Radauer, 2018).

Aportaciones de ese tipo son las que han prestigiado la investigación educativa dentro del conjunto de las ciencias sociales y las que no solo han prestigiado las ciencias sociales dentro del conjunto de las ciencias y de la sociedad, sino que han logrado también que se mantenga la financiación de las mismas cuando había muchas voces que decían que eso era malgastar dinero porque esas investigaciones no mejoraban los resultados (Flecha, Soler-Gallart, & Sordé, 2015) e incluso no seguían los criterios de evaluación científica como sí lo hacían el conjunto de las ciencias (Sooryamoorthy, 2020). Investigaciones como las basadas en el aprendizaje significativo formaron parte de las que fueron criticadas por no poder presentar evidencias de que mejoraban los resultados educativos. En esas condiciones, se levantaban voces que decían que era mejor destinar ese dinero a las escuelas que a las personas investigadoras.

El aprendizaje dialógico mejora los aprendizajes en todas sus dimensiones, obtiene las mayores mejoras en aprendizajes instrumentales en todas las materias, en los valores, en las emociones y los sentimientos. La escuela de la niña del Parlamento no solo mejoraba más las matemáticas o la lengua que otros centros, sino que recibió el Premio del Círculo de Economía a la mejor escuela de Catalunya por la mejora de su convivencia entre personas de diferentes culturas. El niño que faltó unos años, cuando regresó a esta escuela encontró unas interacciones con sus iguales y con una diversas de personas adultas, incluso en el aula, que no solo mejoró rápidamente el rendimiento en todas las materias, sino que también se encontró con

amistades verdaderas que mejoraban el sentimiento de amistad, su desarrollo emocional y los valores suyos y de toda la comunidad educativa. Uno de los artículos científicos cuyo contenido conocían muy bien esa escuela era el publicado en Harvard por Flecha (1999).

Aprendizaje Dialógico, Conocimientos Previos e Interacciones

En la escuela con uno de los niveles socioeconómicos más bajos de Catalunya (o quizá el más bajo), el aprendizaje dialógico logró en solo dos años que la proporción de alumnado superando las competencias básicas, según las evaluaciones externas institucionales, pasara de un 18% a un 91%, mientras que el absentismo disminuía de un 46% a un 6%. Este tipo de mejoras se dan en muchísimas escuelas (Flecha & Soler, 2013; Lopez de Aguilera, 2019) cuando dejan de basarse en el aprendizaje significativo y lo hacen en el aprendizaje dialógico. Las mejoras son mayores y más rápidas cuando se hacen actuaciones educativas de éxito durante más horas y se tienen más claras sus bases científicas sin mezclarlas con pseudoteorías como la de Ausubel.

El secreto no existe, no solo está publicado en las revistas científicas de educación y de otros ámbitos, sino que también se puede ver en Youtube como una niña de 10 años lo explica en una sede del Parlamento Europeo. Su escuela también había mejorado la superación de las competencias básicas de una proporción de un 13% del alumnado a un 95%. Explicó, por ejemplo, cómo un niño de su clase faltó durante cinco años y se reintegró al curso de sexto de primaria con unos conocimientos previos muy inferiores al resto del alumnado de ese aula.

Si el currículum y la actividad se hubieran adaptado a sus conocimientos previos, no hubiera superado su desigualdad. En lugar de eso, la actividad del aula se basó en las interacciones y en el nivel de conocimientos al que todas las niñas y niños tienen derecho, incluido también ese compañero. Se integró desde el primer momento en los grupos interactivos en que estaban también los y las estudiantes que Vygotsky denomina iguales más capaces y recorrieron así impresionantes zonas de desarrollo próximo. Pero en las aulas organizadas en grupos interactivos, no se sigue el dogma tradicional y anticuado de que tenga que haber una sola persona adulta, junto a la profesora

había familiares y otras personas voluntarias que enriquecían y diversificaban todavía más esa presencia adulta que también Vygotsky consideró necesaria para optimizar el desarrollo. En muy poco tiempo, todas las personas que formaban parte de ese aula, basada en las evidencias científicas lograron que ese niño se pusiera al nivel del resto de la clase.

Una de las afirmaciones más citadas de Ausubel es la siguiente: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría éste: De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto, y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1968, p.235). Que hay que tener en cuenta lo que el alumno ya sabe es una afirmación compartida por todo el mundo desde antes que Ausubel naciera y desde antes que se iniciara la psicología y otras ciencias sociales. Lo que Ausubel afirma es que lo que el alumno ya sabe es el más importante de los factores que influyen en el aprendizaje. Por el contrario, las aportaciones de Mead, Vygotsky, Freire, Flecha, Kandel, llevan a afirmar que lo más importante son las interacciones.

Escuelas que tienen el mismo nivel socioeconómico que la mencionada niña del Parlamento Europeo seguían el aprendizaje significativo de Ausubel y, por tanto, no solo tenían en cuenta los conocimientos previos, sino que se basaban en ellos, se centraban en realizar adaptaciones curriculares a esos conocimientos previos. Por el contrario, su escuela, tenía en cuenta los conocimientos previos, pero se basaba en la priorización de las interacciones que los transformaban en lugar de adaptarse a ellos. Ambos planteamientos llevaban a consecuencias muy diferentes para la educación y las vidas de las niñas y niños, su escuela mejoraba muchísimo los resultados mientras que esas otras escuelas no los mejoraban. Por suerte, esas propias escuelas han ido abandonando el aprendizaje significativo de Ausubel y se están pasando al aprendizaje cooperativo o al aprendizaje dialógico.

De hecho, las afirmaciones de Ausubel no se sostienen empíricamente, nadie presenta evidencias de que, basándose en su concepción, se logren mejoras de resultados del alumnado. Algunos de quienes todavía están anclados en esa concepción, se justifican diciendo que no logra mejoras porque se aplica mal. Esa disculpa tampoco se sostiene, porque si ellos lo entienden tan bien, la podrían aplicar en alguna escuela y lograrían esas mejoras.

Pero esas afirmaciones de Ausubel tampoco se sostienen teóricamente. Rita Levi Montalcini, neurocientífica y Premio Nobel, y su amigo y colaborador Stanley Cohen, también Premio Nobel, decían: “Tú y yo somos buenos, pero juntos somos maravillosos”. La psicología ya había demostrado hace muchas décadas que un individuo es fruto de sus interacciones y, posteriormente, lo han demostrado también desde otras perspectivas otras ciencias como la neurociencia. Los conocimientos previos de un individuo son fruto de las interacciones que ha tenido y su proceso de aprendizaje depende de las interacciones que tenga a partir de ese momento. El punto de partida para el aprendizaje de un individuo depende de un conjunto de elementos, uno de ellos, los conocimientos previos, siendo el más importante las interacciones que pueda tener a su alcance.

El proceso de elaboración del aprendizaje dialógico incluye diálogo igualitario con personas investigadoras e intelectuales de muy diversas disciplinas, culturas, géneros, procedencias geográficas. La teoría de la acción dialógica que Freire incluyó en su pedagogía del oprimido fue muy importante, pero también la tradición argumentativa de la India resaltada por Amartya Sen, el feminismo gitano de Emilia Clavería (Munté et al., 2020) que tanto valoró Judith Butler y muchas otras aportaciones. También se realizó un trabajo intenso recogiendo las riquísimas aportaciones de las numerosas y diversas teorías y prácticas educativas a lo largo de la historia desde la fundación de la primera escuela de mujeres conocida por parte de Safo.

El aprendizaje dialógico camina a los hombros de los gigantes recogiendo elementos de muchas concepciones. Con Paulo Freire además hubo un diálogo directo y una amistad continuas incluso en los momentos más difíciles para las personas investigadoras dialógicas cuando en España se nos imponía la concepción curricular que acompañaba la LOGSE y en Brasil se presionaba a Paulo a avalar los parámetros curriculares que se estaban desarrollando con base en el mismo catedrático que se imponía como obligada referencia en España.

Además de la concepción dialógica de Freire fueron y son de mucha utilidad las aportaciones realizadas por el aprendizaje cooperativo antes que el aprendizaje dialógico. El aprendizaje cooperativo basado en las evidencias científicas ya había demostrado que las niñas y niños mejoraban más todas

las dimensiones del aprendizaje cooperando entre iguales, sin segregarlos por ritmos o niveles. El aprendizaje dialógico dio un paso más que no hubiera sido posible sin esas aportaciones anteriores, igual que en el futuro será superado por otras concepciones mejores a cuyo desarrollo también habrá contribuido.

Referencias

- Althusser, L. (1969). *Para leer El Capital*. Siglo XXI.
- Althusser, L. (1992). *El porvenir es largo*. Destino.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bane, M. J., & Jencks, C. (1972). The schools and equal opportunity. *Saturday Review: Education*, 55(38), 37-42.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ065643>
- Bergman, G. (2002). The history of the human female inferiority ideas in evolutionary biology. *Rivista di biologia*, 95(3), 379-412.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12680306/>
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, F., Mood, A., Weinfeld, F., et al. (1966). Equality of educational opportunity. U.S. Government Printing Office. <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>
- Edmonds, R., Billingsley, A., Comer, J., Dyer, J., Hall, W., Hill, R., McGehee, N., Reddick, L., Taylor, H., & Wright, S. (1973) A Black Response to Christopher Jencks's Inequality and Certain Other Issues. *Harvard Educational Review*, 43(1), 76-91.
<https://doi.org/10.17763/haer.43.1.g8n8710253744kp3>
- Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-171.
<https://doi.org/10.17763/haer.69.2.3346055q431g2u03>
- Flecha, R. (2020). Contributions from Social Theory to Sustainability for All. *Sustainability*, 12(23), 9949.
<http://dx.doi.org/10.3390/su12239949>

- Flecha, R., & Buslon, N. (2016). 50 años después del Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-143. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.2087>
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, R., Soler-Gallart, M., & Sordé, T. (2015). Europe must fund social sciences. *Nature*, 528, 193. <https://doi.org/10.1038/528193d>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Ciencia.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed. 50th anniversary edition*. Bloomsbury Academic.
- Grant, C. (2012). Cultivating Flourishing Lives: A Robust Social Justice Vision of Education. *American Educational Research Journal*, 49(5), 910-934. <https://doi.org/10.3102/0002831212447977>
- Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X035007003>
- Lopez de Aguilera, G. (2019). Developing Schoolrelevant Language and Literacy Skills through Dialogic Literary Gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>
- Munté, A., De Vicente, I., Matulic, V. & Amador, J. 2020. The Invisible Feminist Action of Roma Families. *Affilia*, 34(4), 516-532. <https://doi.org/10.1177/0886109920906780>
- Puigvert Mallart, L., Flecha García, R., Racionero-Plaza, S., & Sordé-Martí, T. (2019). Socioneuroscience and its contributions to conscious versus unconscious volition and control. The case of gender violence prevention. *AIMS Neuroscience*, 6(3), 204-218. <http://doi.org/10.3934/Neuroscience.2019.3.204>
- Racionero-Plaza, S., Ugalde, L., Merodio, G., & Gutiérrez, N. (2020). “Architects of their own brain”. Social impact of an intervention study for the prevention of gender-based violence in

adolescence. *Frontiers in Psychology*, 10, 3070.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03070>

Sooryamoorthy, R. (2020). Scientometrics for the study of sociology.

International Sociology, 35(5), 461-479.

<https://doi.org/10.1177/0268580920957911>

Thurow, L. C. (1973). Proving the absence of positive associations. *Harvard Educational Review*, 43(1), 106-112.

<https://doi.org/10.17763/haer.43.1.c13g681856q046k4>

Valta, K., Pejic Bach, M., Kondratenko, I., & Flecha, R. (2017). *Applying relevance-assessing methodologies to Horizon 2020. Final Report*. Luxembourg: European Commission.

https://ec.europa.eu/research/evaluations/pdf/archive/other_reports_studies_and_documents/applying_relevance-assessing_methodologies_to_horizon_2020_metho_expert_group.pdf

van den Besselaar, P. A. A., Flecha, R., & Radauer, A. (2018). *Monitoring the impact of EU Framework Programmes. Expert Report*.

Luxembourg: European Commission.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail//publication/cbb7ce39-d66d-11e8-9424-01aa75ed71a1>

Wigfield, A., Gladstone, J., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>

Garazi López de Aguilera es investigadora en el Departamento de Curriculum & Instruction de la Universidad Wisconsin-Madison

Marta Soler-Gallart es profesora en el Departamento de Sociología de la Universitat de Barcelona

Contact Address: Av. Diagonal 690-696. 08034. Barcelona. Spain.

Email: lopezdeaguil@wisc.edu



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Ansiedad ante la Muerte y Felicidad en el Alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga

Ernesto Colomo-Magaña¹, Vicente Gabarda-Méndez², Andrea Cívico-Ariza³, Nuria Cuevas-Monzonís³

- 1) Universidad de Málaga
- 2) Universitat de València
- 3) Universidad Internacional de Valencia

Date of publication: February 2nd, 2021
Edition period: February 2021 – June 2021

To cite this article: Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A., & Cuevas, N. (2021). Ansiedad ante la Muerte y Felicidad en el Alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 49-76. doi: 10.4471/remie.2021.5865

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2021.5865>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Death Anxiety and Happiness in the Primary Education Degree's Students of the University of Malaga

Ernesto Colomo Magaña
University of Málaga

Vicente Gabarda Méndez
University of Valencia

Andrea Cívico Ariza
*Universidad Internacional de
Valencia*

Nuria Cuevas Monzonís
*Valencian International
University*

*(Received: 3rd June 2020; Accepted: 14th November 2020; Published: 2nd
February 2021)*

Abstract

Psychological well-being and happiness are desirable aspects in any person, but it is especially important in teacher's case because of their impact on the holly students' development. This well-being takes on a new nuance when the teacher must address complex issues as mourning or death. In this light, this study seeks to analyze the correlation between subjective well-being and anxiety about the death of future teachers. To do this, a mixed design has been used, using two validated instrument and some open question that have been completed by 87 Primary Education Degree's students (n=87) in the Universidad of Málaga. The results show that the subjective well-being is high, and the death anxiety is moderate. It is further concluded that there is an inversely proportional relationship between these two issues, with higher levels of anxiety when the level of subjective well-being is lower. This reality underlines the need to introduce contents that promote the teachers' psychological health and the pedagogy of death on their initial training.

Keywords: happiness, death anxiety, teachers' training

Ansiedad ante la Muerte y Felicidad en el Alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga

Ernesto Colomo Magaña
Universidad de Málaga

Vicente Gabarda Méndez
Universitat de València

Andrea Cívico Ariza
Universidad Internacional de Valencia

Nuria Cuevas Monzonís
Universidad Internacional de Valencia

(Recibido: 3 Junio 2020; Aceptado: 14 Noviembre 2020; Publicado: 2 Febrero 2021)

Resumen

El bienestar psicológico y la felicidad son aspectos deseables en cualquier individuo, pero es especialmente relevante en el caso de los docentes por su impacto en el desarrollo holístico de los educandos. Este bienestar toma un nuevo matiz cuando el docente ha de abordar temáticas complejas como puede ser el duelo o la muerte. Bajo esta perspectiva, el presente estudio trata de analizar la correlación entre el bienestar subjetivo y la ansiedad ante la muerte de los futuros docentes. Para ello, se ha utilizado un diseño mixto, utilizando dos instrumentos validados y una serie de preguntas abiertas que han sido cumplimentados por 87 estudiantes (n=87) del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Los resultados arrojan que el bienestar subjetivo de los participantes es alto y la ansiedad ante la muerte, moderada. Se concluye, además, que existe una relación inversamente proporcional entre ambos fenómenos, habiendo mayor ansiedad cuando el grado de bienestar subjetivo es menor. Esta realidad refrenda la necesidad de introducir contenidos que fomenten la salud psicológica de los docentes y la pedagogía de la muerte en los planes de formación inicial.

Palabras clave: felicidad, ansiedad ante muerte, formación de profesorado,

La capacitación docente en su formación inicial es un proceso complejo donde se intenta dar respuesta a las necesidades que tendrán en el desempeño de su profesión. Es habitual que estos planes formativos que capacitan para el ejercicio del magisterio en Educación Primaria, y que están regulados en primera instancia por la Orden ECI 3857/2007 (2007), integren contenidos vinculados al desarrollo de los niños/as, los procesos y contextos educativos, las cuestiones de índole social, cultural y familiar y contenidos de carácter disciplinar/didáctico. Sin embargo, no se atiende de manera específica al desarrollo emocional y psicológico del docente, siendo uno de los vacíos que puede generar consecuencias directas en el docente e indirectas en los estudiantes.

El bienestar psicológico está vinculado a la evaluación que la persona hace de su vida a nivel afectivo, quedando determinado el mismo en función de la frecuencia, intensidad y polaridad de las emociones (Díaz et al., 2006; Loera-Malvaez et al., 2008). De este modo, aglutinar experiencias de corte positivo y reducir el número de vivencias negativas sería expresión de satisfacción vital, también denominada felicidad (Alarcón, 2015; Fernández & Extremera, 2009). Para alcanzar dichos constructos entran en juego diferentes componentes, como el cognitivo o fisiológico, siendo clave el esfuerzo que cada sujeto oriente a la consecución de su propio bienestar ante las experiencias que le toca vivir, poniendo para ello en juego sus competencias, habilidades y fortalezas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Debido a ello, la satisfacción vital o felicidad tiene un componente subjetivo que depende de cómo afrontamos los hechos que nos ocurren, las decisiones que tomamos para su resolución y la forma en qué asimilamos las consecuencias que se derivan de nuestros actos (Headey, 2010). En este sentido se expresa Seligman (2017), al afirmar que “la verdadera felicidad deriva de la identificación y el cultivo de las fortalezas más importantes de la persona y su uso cotidiano” (p. 5).

Siguiendo este enfoque, si nos aproximamos al ámbito educativo y sus profesionales, el bienestar psicológico quedará ligado a la identidad profesional docente (IPD). La conformación de la IPD depende de un proceso de construcción y reconstrucción que se inicia con las experiencias previas que tenemos de la labor docente mientras somos estudiantes, se nutre de la formación inicial y continúa que nos prepara para la profesión, y se desarrolla

con el ejercicio docente, permitiéndonos así definir qué tipo de maestro/a somos y de qué forma educamos (Esteban, 2018; Hong, Greene, & Lowery, 2017; Santamaría, Torrego, & Ortiz, 2018). De este modo, el bienestar como docente depende de múltiples factores, siendo relevante el ámbito psicológico vinculado a la forma en qué gestionemos y regulemos las emociones, las competencias profesionales y personales que desarrollemos o las habilidades sociales adquiridas y que pongamos en práctica. Y es que fomentar el bienestar psicológico y la felicidad tiene un impacto positivo en diferentes ámbitos de las vidas de los sujetos como el éxito académico o el rendimiento profesional. A estas conclusiones llegan estudios como el de Kryza-Lacombe, Tanzini y O'Neill (2019), quienes identificaban una correlación positiva entre la búsqueda de la felicidad mediante el desarrollo personal y el logro académico o Pulido y Herrera (2019) y Ramírez y Fuentes (2013), quienes concluyeron que, a mayor nivel de felicidad, mejor rendimiento académico en estudiantes de educación primaria y de educación superior, respectivamente. También en el contexto universitario, Heikkila et al. (2012) exploraban el bienestar psicológico en futuros docentes. En su estudio, constatan una correlación del bienestar psicológico con unas mayores calificaciones, hallan carencias importantes en su regulación emocional y ponen de manifiesto la necesidad de implementar estrategias para el desarrollo de estos mecanismos durante la formación inicial. Por estos motivos, es clave la incorporación de dichos aspectos y contenidos en la formación inicial de los docentes para mejorar la labor docente, siendo la felicidad una de las urgencias pedagógicas hacia las que nos estamos dirigiendo en el modelo de educación holística e integral al que aspiramos. (Fernández, Cabello, & Gutiérrez, 2017; Perandones, Herrera, & Lledó, 2013; Romero, 2016; Sánchez, 2019; Valdés & Gutiérrez-Esteban, 2018).

Bajo este planteamiento, si el bienestar psicológico es básico para cualquier persona, puede resultar de especial relevancia en el caso de los docentes y en el caso del abordaje de contenidos que requieren de unas competencias de carácter específico, como pueden ser los relativos a la muerte y al duelo. Y es que las emociones que se relacionan con el fenómeno de la muerte son más complejas de gestionar y regular, convirtiéndose en una problemática a considerar en el ejercicio docente.

Hablar de la muerte es referirnos a un fenómeno natural intrínseco a la condición de seres vivos de los humanos, es situar el foco en la culminación del ciclo vital, pues desde que nacemos, nos dirigimos inexorablemente hacia nuestro final. La finitud de la vida está ligada a la interpretación cultural (valores, creencias, actitudes, tradiciones, etc.) que se le da a la misma, por lo que será el contexto y las experiencias de cada sujeto los que otorguen un significado único a dicho suceso. En occidente, la muerte se interpreta desde el sufrimiento, conllevando la gestión de una emoción de carácter negativo que no se desea. Debido a ello, se trata de ocultar y alejar la muerte de la realidad, convirtiendo la misma en un tema tabú. Esta situación nos hace vivir en una cultura anestesiada que aparta y esconde la muerte, tratando de evitar el miedo, la ansiedad y el dolor que pueda producir el tomar conciencia de nuestra finitud. Esta misma idea es sostenida por Pedrero-García (2020), al afirmar que “la mayor parte del mundo vive, o bien negando la muerte o bien aterrorizado por ella” (p. 6). Esta percepción de la muerte influye negativamente en nuestro estado emocional, generándose una ansiedad ante todo lo relacionado con la finitud, la condición mortal y la inevitabilidad de este fenómeno, pues no desarrollamos, de forma natural, estrategias para afrontar situaciones de pérdidas y duelo. Estudios como el Niemic y Schulenberg (2011) reflejan que las creencias y experiencias en torno a la muerte determinan nuestra respuesta y modo de afrontar las mismas. Por tanto, las vivencias que hayamos tenido con la muerte y la gestión emocional de las mismas influirán en la ansiedad que podamos sentir ante este fenómeno.

La ansiedad ante la muerte es una de las variables más estudiadas (Limonero et al., 2010), siendo un constructo utilizado para definir la aprehensión que se genera en el ser humano al tomar conciencia de su condición mortal (Thiemann et al., 2015). Se trata de una respuesta de carácter emocional vinculada al instinto de supervivencia, debido a la detección de situaciones peligrosas o amenazantes, ya sean reales o imaginadas. El factor principal de dicha ansiedad se debe al miedo personal y social que subyace al desconocimiento existente en torno a esta realidad. Sentir cierta ansiedad ante la finitud es natural (Lester et al., 2016; Moreno & Risco, 2018), siempre que no nos influya negativamente en nuestra (re)construcción identitaria ni en nuestro modo de actuar ante esta realidad.

Se trata de que tomemos consciencia de nuestra finitud sin que las emociones y sentimientos que esto pueda generar, nos impida vivir de forma plena.

Uno de los motivos de padecer ansiedad ante la muerte y de no saber reconocer y gestionar las emociones respecto a la misma, se debe a su omisión en el plano educativo, donde se educa para la vida sin tener en cuenta la muerte, pese a que existen investigaciones que demuestran que implementar una formación específica reduce la ansiedad ante dicho fenómeno (Jo & An, 2015; Kim, Cho, & Yoo, 2016). Se trata de un ámbito excluido del contexto escolar (Head & Smith, 2016), no trabajándose ni de forma preventiva, normalizando la condición mortal del ser humano y la omnipresencia de la muerte; ni de forma paliativa, adquiriendo herramientas para superar de forma positiva las situaciones de duelo. Considerando fundamental el acompañamiento de carácter paliativo, es prioritario, desde el enfoque educativo, promover la formación preventiva. Como ejemplos tenemos la investigación de Stylianou y Zembylas (2016), quienes trabajaron la muerte y el duelo con un grupo de estudiantes de 10-11 años en una escuela de Chipre, incluyendo debates y diálogo sobre ambos conceptos. Sus resultados reflejan una reducción de los niveles de ansiedad en los educandos al normalizar el tema de la muerte en la escuela, trabajándola con carácter preventivo. Una situación similar ocurrió con el trabajo de Testoni et al. (2018), donde midieron la ansiedad ante la muerte en un grupo control y un grupo experimental, con el que realizaron una intervención educativa para normalizar la muerte con actividades de psicodrama y producción de cortometrajes. El estudio arrojó diferencias significativas en la reducción de la ansiedad ante la muerte en el grupo experimental frente al grupo control, acentuando la importancia de trabajar el ámbito de la finitud humana en el contexto escolar.

Por lo tanto, normalizar la muerte y reducir la ansiedad que se puede generar en torno a la misma debe ser fruto de una propuesta reflexionada y diseñada ex profeso para tal fin, anticipando estrategias y competencias que serán precisas para enfrentarse a la misma. Ante esta necesidad surge la pedagogía de la muerte, teniendo como foco de trabajo el proceso educativo vinculado al tema de la muerte (Rodríguez, Herrán, & Cortina, 2013; 2019), siendo preciso para su incorporación y puesta en marcha la implementación de una formación específica para los futuros profesionales de la educación.

No obstante, pese a que existen formaciones específicas sobre el tema de la muerte en contextos internacionales (Case, Cheah, & Liu, 2017; Corr, 2016; Harrawood, Doughty, & Wilde, 2011; Oliveira Cardoso & Dos Santos, 2017), en España las experiencias formativas en la educación superior se han reducido a su presencia en asignaturas de carácter optativo en la universidad, cursos de libre configuración o simposios (Colomo, Gabarda, & Motos, 2018). Estamos, por tanto, ante un reto formativo (Cantero, 2013), debido a la escasa o nula formación de los profesionales de la educación para abordar la muerte en el aula (Colomo & Cívico, 2018; Pedrero-García, 2019; Ramos-Pla, & Camats, 2019; Ramos-Pla, Gairín, & Camats, 2020).

Por estos motivos, es preciso incorporar la pedagogía de la muerte tanto en la formación inicial como continúa de los profesionales de la educación. Se trata de dotarlos de herramientas, competencias, habilidades y recursos para que puedan gestionar y regular sus emociones, de forma positiva, frente a la muerte. De este modo, lograrán reducir su ansiedad y la de sus educandos ante su condición mortal y la incertidumbre que genera este fenómeno. Son varios los precedentes científicos que han realizado formaciones específicas sobre la normalización de la muerte con docentes, (McClatchey & King, 2015; Nienaber & Goedereis, 2015; Rhatigan, Richardson, & McLoughlin, 2015) reflejando sus resultados una disminución significativa de la ansiedad ante este tema en los docentes, mejorando así su confianza de cara a intervenir ante situaciones de duelo. Por ello, es preciso aumentar las investigaciones sobre ansiedad ante la muerte en la población docente, por el papel de guía y acompañantes que desarrollan en su labor educativa.

Si consideramos que la gestión o regulación emocional es uno de los factores de los que depende el bienestar psicológico, analizar la relación existente entre las dos variables en los docentes es clave para reducir la ansiedad ante la muerte. Se trata de un foco de estudio que ya se ha trabajado en diferentes investigaciones. En el caso de Thiemann et al. (2015), se centran en una muestra de médicos en formación de la universidad de Cambridge. Los resultados reflejaron que los niveles más altos de ansiedad ante la muerte se asociaron con un menor bienestar psicológico, subrayando el impacto que tendrá trabajar en uno de los constructos por la existencia de una correlación inversamente proporcional. Por su parte, Edo-Gual et al. (2015) analizaron la ansiedad ante la muerte y su relación con la inteligencia

emocional, la resiliencia y la autoestima en 760 estudiantes de enfermería en España. Los análisis indican que la ansiedad ante la muerte está modulada de forma inversa por las competencias sociales y emocionales. La investigación de Testoni et al. (2019), con un grupo experimental, en el que implementó una formación para educar respecto a la muerte, y otro grupo control, subrayaron la correlación inversa entre la ansiedad y la felicidad en el grupo experimental, reduciéndose el miedo a la muerte conforme aumentaba el bienestar personal. Partiendo de estos antecedentes, el objetivo general de esta propuesta es analizar la presencia de correlaciones entre la ansiedad ante la muerte y el bienestar psicológico en los futuros docentes. Para ello, se plantean como objetivos específicos: 1) Examinar los niveles de ansiedad ante la muerte en futuros docentes y 2) Conocer el grado de bienestar psicológico en futuros docentes. Estos objetivos pretenden confirmar la hipótesis de investigación de que el nivel de bienestar psicológico en los futuros docentes es inversamente proporcional a la ansiedad ante la muerte percibida, rechazándose así la hipótesis nula de que no existe relación entre las variables de estudio.

Metodología

Enfoque

Este estudio se diseña e implementa metodológicamente desde un enfoque mixto de carácter descriptivo-interpretativo. Por un lado, se utilizan técnicas cuantitativas que permitirán aproximarse a un análisis descriptivo de los niveles de ansiedad ante la muerte y de bienestar subjetivo de los participantes, así como la correlación entre ambos fenómenos. Por otro lado, se utilizan técnicas cualitativas que permiten, a través del análisis de contenido, dar una visión más holística de los participantes acerca de dichos fenómenos.

Participantes

La muestra está compuesta por 87 estudiantes (N=87) del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Específicamente, se trata de 76 mujeres (87,4%) y 11 hombres (12,6%), con edades comprendidas entre los 20 y los 26 años (\bar{x} : 22,8 años). Se ha realizado un muestreo no

probabilístico e intencional, condicionada por el acceso de los investigadores a la muestra de estudio.

Instrumentos

Para la recogida de la información se han utilizado varios instrumentos. Por un lado, se proponen una serie de ítems para recoger, de manera ad hoc, información de carácter sociodemográfico de la muestra como el sexo o la edad. Por otro lado, se han utilizado dos instrumentos validados que han sido utilizados a nivel internacional para la realización de estudios sobre los dos principales constructos a los que atiende esta investigación: la ansiedad ante la muerte y la felicidad. En último lugar, se propone un último bloque con tres preguntas abiertas, relativas precisamente a explorar de manera más completa la percepción de los estudiantes respecto a los fenómenos de estudio.

En primer lugar, para analizar la ansiedad ante la muerte, se ha utilizado una adaptación del *Death Anxiety Inventory* (DAI) de Tomás-Sábado y Gómez-Benito (2005). Se trata de un instrumento psicométrico validado ($\alpha=0,90$) que se compone de 20 ítems organizados en cinco factores significativos: 1) Generadores externos de ansiedad ante la muerte; 2) Significado y aceptación de la muerte; 3) Pensamiento sobre la muerte; 4) Vida después de la muerte; 5) Brevedad de la vida. La medición se realiza a través de una escala Likert de acuerdo/desacuerdo (1=*Total desacuerdo*; 2=*Moderado desacuerdo*; 3=*Ni acuerdo ni desacuerdo*; 4=*Moderado acuerdo*; 5=*Total acuerdo*), asociándose entre 1 y 5 puntos en función del nivel de acuerdo por ítem y proporcionando una puntuación global de entre 20 y 100 puntos. El modo de interpretar los resultados indica que, a mayor puntuación, mayores niveles de ansiedad ante la muerte del sujeto que la cumplimenta. En cuanto a validez del contenido, se confirma por su aplicación en diferentes estudios, tanto a nivel nacional como internacional, de diversas áreas de conocimiento, aunque es en la de la salud donde puede constatar una mayor producción de literatura científica. Concretamente, los estudios previos suelen tener como muestra a sujetos que presentan enfermedades crónicas o graves o a sujetos que trabajan de manera directa con este tipo de personas (personal sanitario), teniendo como objetivo, en ambos casos, aproximarse al afrontamiento de la muerte propia o ajena y su

impacto psicológico (Edo-Gual et al., 2015; Pascual, 2011). En el ámbito educativo, existen precedentes como el de Colomo, Gabarda y Motos (2018), quienes vinculan el fenómeno de la ansiedad ante la muerte a la formación inicial docente, identificando la gestión emocional y el duelo como áreas donde existen lagunas formativas para la contribución al bienestar psicológico del profesorado y la construcción de la identidad profesional docente. De este modo, se justifica su uso en los criterios de fiabilidad y validez, junto con que ya ha sido implementado en el campo de la educación. Por otro lado, para la medición del bienestar psicológico y la felicidad subjetiva, se utiliza el *Oxford Happiness Questionary* (OHQ), de Argyle, Martin y Crossland (1989) y revisado por Hills y Argyle (Hills, P., & Argyle). Se trata de un instrumento validado ($\alpha=0,90$) compuesto por 29 ítems que se presentan en un único bloque. Su formulación incluye ítems planteados en sentido positivo y negativo, que se responden en una escala tipo Likert de acuerdo/desacuerdo (1=*Totalmente en desacuerdo*; 2=*Moderadamente en desacuerdo*; 3=*Ligeramente en desacuerdo*; 4=*Ligeramente de acuerdo*; 5=*Moderadamente de acuerdo*; 6=*Totalmente de acuerdo*). La medición requiere, tras la recogida de la información, un cálculo específico a fin de ajustar la diferente orientación (positiva-negativa) de los ítems que componen el cuestionario. Los resultados finales se interpretan en una escala del 1 al 6 que se adhieren a diferentes niveles de bienestar psicológico y felicidad subjetiva. En cuanto al criterio de validez, este instrumento ha sido utilizado en investigaciones de carácter multidisciplinar, dado que su alcance es aplicable a todo tipo de contextos y muestras. Se justifica su utilización en la fiabilidad y validez reportada, así como su utilización en el ámbito educativo, que es el que nos ocupa, en estudios como el de Caballero y Sánchez (2018). La sinergia entre ambos instrumentos (DAI y OHQ) proviene de su adecuación a los constructos estudiados y se sustenta en la formulación de la hipótesis de investigación, donde se asocia el bienestar psicológico con el grado de ansiedad ante la muerte. De esta manera, cumplen su cometido con los constructos, de forma independiente, y con la hipótesis de investigación, al complementarse.

En el último bloque del cuestionario, incluye las preguntas abiertas, las cuales serán trabajadas desde la perspectiva nomotética mediante el análisis de contenido, una técnica ampliamente utilizada en diferentes estudios

(Colomo & Domínguez, 2015; Colomo & Gabarda, 2019) que permite indagar e interpretar en las respuestas de los participantes a través de un proceso sistemático conformado por las siguientes fases: a) pre-análisis, donde se realiza una lectura inicial exploratoria de las respuestas para sistematizar las principales ideas; b) conformación del sistema categorial, donde se definen las temáticas (ansiedad ante la muerte; gestión emocional docente; relación entre la regulación emocional y la ansiedad ante la muerte) en las que se organizan y clasifican las respuestas de los participantes para su posterior análisis; c) codificación, donde se transforman las respuestas categorizadas en códigos que faciliten el posterior proceso descriptivo; d) interpretación, donde se dará significado a las respuestas de los participantes a partir de las categorías de análisis estipuladas. La perspectiva desde la que se abordará esta fase será hermenéutica y constructivista, quedando las interpretaciones sujetas a la reflexión, el debate y la reconstrucción.

Procedimiento y Análisis Realizados

La recogida de la información se realiza mediante un cuestionario autoadministrado de manera telemática que los participantes cumplimentan de forma autónoma y voluntaria mediante Google Forms. Este tipo de recogida de información en línea proporciona flexibilidad en el proceso de medición, así como la posibilidad de darle un mayor alcance (Abundis, 2016). Previo a ello, se informa a los potenciales participantes de los objetivos y fines de la investigación, se detallan las características del cuestionario a cumplimentar y se le asegura el trato anónimo y el respeto a su privacidad/confidencialidad, salvaguardando los principales procedimientos éticos en el campo de la investigación social mediante el consentimiento informado.

El análisis cuantitativo de los datos (descriptivo y correlacional), se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS v.25. Este programa ha permitido analizar descriptivamente las variables sociodemográficas vinculadas al sexo y la edad de la muestra, así como las puntuaciones en cada una de las dos escalas utilizadas: DAI, para conocer el grado de ansiedad ante la muerte de los participantes; y OHQ, para conocer el grado de bienestar subjetivo. También se ha utilizado este programa para el cálculo de la correlación entre los dos fenómenos. Por otro lado, y como anticipábamos

anteriormente, para la exploración cualitativa se utiliza la técnica del análisis de contenido, utilizando el programa AQUAD 8 para clasificar y organizar las respuestas respecto las cuestiones sobre la ansiedad ante la muerte y la gestión emocional en los docentes, facilitando así su recuperación para la fase de interpretación.

Resultados

Atendiendo al objetivo de examinar los niveles de ansiedad ante la muerte de los participantes, la puntuación total media de la muestra es de 53,26 puntos (DT=21,68). Esto supone que, con carácter general, el nivel de ansiedad ante la muerte es moderado. Si analizamos, por otro lado, la media por dimensiones, observamos que el significado y aceptación de la muerte es la que puntúa más alto (13,95 sobre 25), seguida por los generadores externos de ansiedad ante la muerte (13,80 sobre 25). En todos los casos, las valoraciones obtenidas en las dimensiones mantienen una moderación semejante a la obtenida en el DAI, tal y como puede observarse en la tabla 1:

Tabla 1

Puntuación media de la escala Death Anxiety Inventory y de sus cinco dimensiones.

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
Puntuación total DAI	87	27	94	53,26	21,68
Generadores externos de ansiedad ante la muerte	87	5	25	13,80	5,21
Significado y aceptación ante la muerte	87	6	25	13,95	5,71
Pensamiento ante la muerte	87	4	20	10,18	4,79
Vida después de la muerte	87	3	15	7,71	3,91
Brevedad de la vida	87	3	15	7,61	3,66

Fuente: elaboración propia

Un análisis aún más pormenorizado nos permite comprobar que los ítems 14 “Me gustaría vivir hasta una edad muy avanzada” (3,46), 10 “Nunca aceptaría trabajar en una empresa funeraria” (3,07) y 19 “Me impresiona mucho la visión de un cadáver” (3,05) son los que puntúan de forma

destacable. Por el contrario, las cuestiones que generan menor ansiedad se vincularían con el ítem 2 “La certeza de la muerte quita significado a la vida” (2,30), el ítem 20 “Con frecuencia pienso en mi propia muerte” (2,30) y el ítem 7 “Creo que tengo más miedo a la muerte que la mayoría de las personas” (2,46), tal y como puede observarse en la tabla 2:

Tabla 2
Estadísticos descriptivos Death Anxiety Inventory.

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
DAI_1	87	1	5	2,54	1,36
DAI_2	87	1	5	2,30	1,46
DAI_3	87	1	5	2,62	1,38
DAI_4	87	1	5	2,77	1,44
DAI_5	87	1	5	2,76	1,49
DAI_6	87	1	5	2,67	1,48
DAI_7	87	1	5	2,46	1,40
DAI_8	87	1	5	2,64	1,27
DAI_9	87	1	5	2,62	1,40
DAI_10	87	1	5	3,07	1,36
DAI_11	87	1	5	2,47	1,45
DAI_12	87	1	5	2,83	1,36
DAI_13	87	1	5	2,62	1,41
DAI_14	87	1	5	3,46	1,47
DAI_15	87	1	5	2,53	1,17
DAI_16	87	1	5	2,48	1,38
DAI_17	87	1	5	2,49	1,35
DAI_18	87	1	5	2,59	1,41
DAI_19	87	1	5	3,05	1,43
DAI_20	87	1	5	2,30	1,32

Fuente: elaboración propia.

En relación al bienestar subjetivo, la puntuación media de los participantes es de 4,38 puntos sobre los 6 posibles, arrojando un nivel de felicidad bastante alto. Si analizamos de forma más detallada, podemos observar que los ítems donde la puntuación es más alta se vinculan con el hecho de que la propia vida tenga un sentido y propósito determinado (5,02 en el ítem 24), divertirse con los demás (4,94 en el ítem 27) y tener recuerdos felices del pasado (4,90 en el ítem 29). Por el contrario, las puntuaciones más

bajas se asocian a afirmaciones como la del ítem 7 “Casi todo me parece divertido” (3,80), el ítem 5 “Pocas veces me siento descansado cuando me levanto” (3,76) y el ítem 18 “Encuentro tiempo para todo lo que quiero hacer” (3,61), tal y como puede verse en la tabla 3:

Tabla 3

Estadísticos descriptivos Oxford Happiness Questionary

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
OHQ_1	87	1	6	4,82	1,14
OHQ_2	87	1	6	4,21	1,37
OHQ_3	87	1	6	4,34	1,15
OHQ_4	87	1	6	4,11	1,32
OHQ_5	87	1	6	3,76	1,45
OHQ_6	87	2	6	4,63	1,27
OHQ_7	87	1	6	3,80	1,17
OHQ_8	87	2	6	4,48	1,27
OHQ_9	87	2	6	4,77	1,23
OHQ_10	87	1	6	4,75	1,32
OHQ_11	87	2	6	4,69	1,15
OHQ_12	87	1	6	4,63	1,15
OHQ_13	87	1	6	4,07	1,58
OHQ_14	87	1	6	4,21	1,35
OHQ_15	87	2	6	4,41	1,01
OHQ_16	87	1	6	4,63	1,20
OHQ_17	87	1	6	4,32	1,20
OHQ_18	87	1	6	3,61	1,49
OHQ_19	87	1	6	4,26	1,43
OHQ_20	87	1	6	4,06	1,42
OHQ_21	87	1	6	4,38	1,29
OHQ_22	87	1	6	4,06	1,35
OHQ_23	87	1	6	4,07	1,40
OHQ_24	87	1	6	5,02	1,32
OHQ_25	87	2	6	3,98	1,22
OHQ_26	87	2	6	4,30	1,23
OHQ_27	87	1	6	4,94	1,38
OHQ_28	87	2	6	4,76	1,09
OHQ_29	87	2	6	4,90	1,19

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo, en último lugar, a la relación entre los dos fenómenos de estudio, la ansiedad ante la muerte y el bienestar psicológico y la felicidad, existe una correlación negativa alta (-,883), lo que se traduce en una relación inversa entre ambas cuestiones (ver tabla 4):

Tabla 4

Correlación entre Death Anxiety Inventory y Oxford Happiness Questionary

	<i>Death Anxiety Inventory</i>	<i>Oxford Happiness Questionary</i>
Death Anxiety Inventory		
Oxford Happiness Questionary	-,883**	

Fuente: elaboración propia. **= $p \leq .01$

Este resultado confirma que los sujetos más felices presentan menor ansiedad ante la muerte, mientras que los que tienen un menor bienestar psicológico muestran un mayor miedo a la muerte.

Por otro lado, tal y como se exponía anteriormente, se ha considerado relevante plantear tres preguntas abiertas para poder obtener una visión holística del fenómeno. Concretamente, se plantea la reflexión acerca de la importancia de la formación para la reducción de la ansiedad ante la muerte y poder trabajar con mayor eficiencia las situaciones de duelo en el aula, la importancia de la gestión emocional para el desarrollo del rol docente y la relación entre la ansiedad ante la muerte y la gestión emocional.

De manera generalizada, los participantes consideran la necesidad de recibir formación que les permita reducir la ansiedad ante la muerte, especialmente de cara al trabajo con los niños en materia de duelo:

Si el docente concibe la muerte como algo natural, es más fácil que sepa cómo trasladar y trabajar el concepto con los niños, algo que no resulta de entrada nada fácil (S. 8).

Para poder afrontar el duelo y acompañar a los niños en estas situaciones, el docente debe tener una formación específica, cosa que actualmente no tenemos (S. 56).

Se desprende de estos planteamientos, no solo la importancia de recibir una formación específica para reducir, en el ámbito personal, la ansiedad ante

la muerte, sino su aplicabilidad para el rol docente, coincidiendo con diferentes estudios (Pedrero-García, 2019; Ramos-Pla, & Camats, 2019). Por ello, es preciso acabar con el tabú existente, incorporando a los planes de estudio de magisterio una formación que les ayude a normalizar la muerte y a trabajarla en el contexto del aula (Corr, Corr, & Doka, 2019; Herrán, Rodríguez, & Miguel, 2019).

Por otro lado, parece haber también bastante consenso en la importancia que tiene una adecuada gestión emocional del docente en el desempeño de su rol:

Que el profesor se sienta bien es fundamental para que pueda afrontar su labor con los niños. Un maestro debería ser, por definición, una persona equilibrada emocionalmente (S. 17).

La gestión emocional es básica para cualquier persona, pero es especialmente relevante en el caso de los maestros porque influyen sobre otras personas. Si su estado de ánimo no es bueno, puede tener repercusiones negativas en los niños (S. 33).

No podemos disociar nuestra identidad personal de la profesional. Si no nos encontramos bien, si tenemos problemas que no podemos gestionar de forma positiva, se acabará manifestando en el aula mientras ejercemos nuestra labor. Es clave aprender a regularnos emocionalmente (S. 21)

Como se refleja, la regulación emocional debe ser una constante en la identidad de los docentes, siendo clave el esfuerzo personal que ponga cada sujeto en gestionar de forma positiva sus emociones (Headey, 2010). No olvidemos que estos ejercen como ejemplos para el alumnado (Steiner & Ladjali, 2005), por lo que afrontar los problemas y situaciones adversas de forma equilibrada, desde la perspectiva emocional, será determinante para que el alumnado, mediante el aprendizaje por imitación (Bandura, 1977), mejore su propia regulación emocional.

Por último, se invitaba a los participantes a reflexionar sobre la relación entre una gestión adecuada de las emociones y la ansiedad ante la muerte. La relación entre ambas es, a tenor de las respuestas de los participantes, bastante obvia:

Si una persona gestiona bien sus emociones, podrá racionalizar mejor un sentimiento tan complejo como el de la ansiedad ante la muerte (S. 51).

El miedo a morir es algo normal, pero no podemos vivir angustiados toda la vida. Hay que ser capaz de manejar esa emoción (S. 49).

Estas reflexiones nos permiten ver que el manejo de la ansiedad ante la muerte pasa por un proceso de naturalización del fenómeno, tratando de superar sentimientos de negación o terror (Pedrero-García, 2020). En este proceso, gestionar y regular de forma positiva las emociones vinculadas a una pérdida se convierte en un factor clave. Así lo ha expresado uno de los participantes, enfatizado la relación inversamente proporcional entre bienestar psicológico y ansiedad ya corroborado en diferentes estudios como el de Chung, Cha y Cho (2015), quienes concluían que había una correlación inversa entre el bienestar y la ansiedad ante la muerte o el de Heidari, Amiri y Amiri (2016) quienes concluían que el aumento de la felicidad se asociaba a una reducción de la ansiedad ante la muerte.

Una persona feliz también le preocupa la muerte, pero a menor nivel e intensidad que alguien que no se encuentra psicológicamente bien. Reducir el miedo a la muerte nos ayuda a disfrutar más de la vida, incluyendo nuestra faceta profesional como docentes (S. 83).

Como podemos ver, la gestión emocional para el afrontamiento de la ansiedad ante la muerte es fundamental, siendo preciso su desarrollo en los docentes para el ejercicio de su profesión. Se trata de adquirir, a nivel personal, las competencias, destrezas y recursos que nos permitan afrontar las situaciones de pérdida o duelo, para posteriormente poder trabajar, de un modo adecuado, la normalización de la muerte con los estudiantes.

Discusión y Conclusiones

Este estudio se ha centrado en dos variables que se vinculan en torno a la gestión emocional, como son la ansiedad ante la muerte y el bienestar psicológico. Los resultados alcanzados han subrayado la relación inversamente proporcional entre la ansiedad ante la muerte y el grado de

felicidad en los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Málaga, aceptándose la hipótesis de investigación, con el consiguiente rechazo de la hipótesis nula. Esta realidad la iremos exponiendo a partir de los objetivos específicos propuestos, para finalmente, profundizar en este hallazgo.

Examinar los niveles de ansiedad ante la muerte en esta muestra de futuros docentes nos permite conocer el grado de miedo que la finitud y condición mortal del ser humano tiene en este colectivo profesional concreto. Los datos reportados por el DAI reflejan un nivel moderado, coincidiendo con los resultados de Colomo, Gabarda y Motos (2018) en una muestra, también, de futuros docentes. Resulta interesante que los aspectos que más ansiedad generan tienen que ver con tener una vida breve o contemplar un cadáver. Y es que la muerte, como hemos comentado anteriormente, se ha convertido en un tabú que se ha intentado alejar de la realidad (Puolimatka & Solasaari, 2006), debido al contexto postmoderno en el que vivimos donde se prioriza el materialismo y disfrutar, ocultando la muerte como realidad antagónica a dicha concepción. En este sentido, los futuros docentes subrayaban la importancia de recibir formación específica en torno a la normalización de la muerte por no encontrarse preparados para trabajarla (Brown, Jimerson, & Comerchero, 2015), una petición que se viene repitiendo en otros estudios (Colomo & Cívico, 2018; Pereira & Pereira, , 2014). Dicha formación les permitirá normalizar la muerte en su realidad personal, un aspecto clave para poder realizar procesos de acompañamiento ante pérdidas en el contexto del aula. Este deseo explícito de los estudiantes de magisterio ya ha sido desarrollado en varias investigaciones (Nienaber & Goedereis, 2015; Testoni et al., 2018; Wallace, Cohen, & Jenkins, 2019), donde se ha constatado que la formación específica para comprender el fenómeno de la muerte ha favorecido la reducción de la ansiedad que genera la misma.

En cuanto a conocer el grado de bienestar psicológico, los futuros docentes que han conformado la muestra han obtenido unos niveles altos de felicidad, coincidiendo esta percepción positiva con varias investigaciones (Ahn & Mochón, 2010; Prieto & Muñoz, 2015; Velásquez et al., 2008) y siendo contrarias a otras (Heikkila et al., 2012) donde se constatan carencias respecto a la regulación emocional en el bienestar psicológico. En las opiniones de los participantes de nuestro estudio, destaca también la importancia de ser ejemplos de regulación emocional y bienestar psicológico,

debido a que nos convertimos en ejemplo de lo que transmitimos y queremos que interiorice nuestro alumnado. Por este motivo, es preciso aumentar la competencia emocional del docente por el impacto positivo de la misma en nuestra labor educativa, en las relaciones con el alumnado y en el clima institucional del centro (Ávila, 2019; Pérez et al., 2013).

Retomando el objetivo general del estudio, la correlación inversamente proporcional que subyace a estas dos variables coincide con diferentes estudios (Chung, Cha, & Cho, 2015; Edo-Gual et al., 2015; Heidari, Amiri, & Amiri, 2016; Melo & Billings, 2017; Testoni et al., 2019), donde el aumento del bienestar psicológico se asocia a una reducción de los niveles de ansiedad ante la muerte. Este hecho nos orienta a diseñar propuestas específicas en educación emocional (tanto para la formación inicial como para la continua) que permitan a los profesionales de la educación gestionar y regular sus emociones de forma positiva. De este modo, se mejorarán las diferentes competencias emocionales, mejorando el bienestar psicológico y aumentando los niveles de éxito ante situaciones adversas y problemas (Rueda & Pérez García, 2004), con la consiguiente reducción de la ansiedad vinculada a las mismas (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017), como es el caso de la muerte (Tang, Wu, & Yan, 2002).

A tenor de los resultados alcanzados, donde ha quedado latente que un mayor bienestar psicológico reduce el grado de ansiedad ante la muerte, consideramos preciso incorporar algunas premisas e ideas sobre cómo deben formarse los docentes respecto a este tema y qué factores y aspectos deben tener en cuenta para poder acompañar a los discentes en situaciones de duelo. En cuanto a la formación, diversos estudios (Pedrero-García, 2019; Ramos-Pla, A., & Camats., 2019; Ramos-Pla, Gairín, & Camats, , 2020) han subrayado que esta debe centrarse en dotar de herramientas y mecanismos a los docentes para trabajar la muerte tanto de forma preventiva como paliativa, jugando un papel clave el factor emocional. Aprender a regular las emociones permitirá mejorar el bienestar psicológico y reducirá los niveles de ansiedad ante la muerte, como hemos evidenciado en este trabajo, favoreciendo un acompañamiento positivo en situaciones de duelo. Respecto a la forma de trabajarlo con los discentes, debemos incluir, como ocurre en la formación, la visión preventiva y paliativa. En el ámbito preventivo, consiste en normalizar la muerte y terminar con su tabú, pudiendo trabajarla desde

diferentes áreas de conocimiento, de forma transversal y con múltiples recursos, como el cine o el aprendizaje-servicio (Rodríguez, Herrán, & Cortina, 2015; Tenzek & Nickels, 2017). La importancia de trabajar la muerte de forma preventiva reside en la posibilidad de gestionar y regular las emociones vinculadas a una pérdida sin la necesidad de que la misma se haya producido. A nivel paliativo, Ramos-Pla y Camats (Ramos-Pla, A., & Camats,.) recopilan diferentes estrategias metodológicas a implementar en situaciones de duelo, donde destacamos la que guarda mayor relación con la regulación emocional, siguiendo los hallazgos de este estudio. Se trata del acompañamiento empático, donde el docente debe realizar una labor de comprensión, escucha y ayuda para dar significado y materializar en palabras los sentimientos y el dolor que siente el estudiante que ha sufrido la pérdida. De este modo, se ayuda al doliente a controlar y gestionar sus emociones y reubicar sentimentalmente al fallecido en una realidad en la que ya no estará presente.

Como limitación, consideramos interesante aumentar la muestra de participantes, tanto a nivel micro (inclusión de mayor número de participantes del Grado de Educación Primaria como de otras titulaciones afines a la profesión docente en la Universidad de Málaga) como macro (inclusión de estudiantes de diferentes titulaciones vinculadas a la educación tanto en el territorio español como internacional), para obtener una visión más amplia de las opiniones y corroborar la correlación hallada. Entre las futuras líneas de investigación, se contempla el diseño e implementación de una propuesta formativa en torno a la pedagogía de la muerte, incluyendo contenidos específicos relacionados con la gestión y regulación emocional, de forma que podemos comprobar si su aplicación reduce la ansiedad ante la muerte a la vez que mejora el bienestar psicológico de los futuros docentes.

Referencias

- Abundis, V. (2016) Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, 22, 168-186.
- Ahn, N., & Mochón, F. (2010). La felicidad de los españoles: Factores explicativos. *Revista de Economía Aplicada*, 18(54), 5-31.

- Alarcón, R. (2015). La idea de la felicidad. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 5(1), 6-9. <http://doi.org/10.18259/acs.2015002>
- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J. P. Forgas, y J. M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: An international perspective* (pp. 189–203). Elsevier.
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <http://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Brown, J.A., Jimerson, S.R., & Comerchero, V.A. (2015). Cognitive Development Considerations to Support Bereaved Students: Practical Applications for School Psychologists. *Contemp School Psychol*, 19(3), 101-111. <http://doi.org/10.1007/s40688-014-0018-6>
- Caballero, P., & Sánchez, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(3), 1-18. <http://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336721>
- Cantero, M.F. (2013). La Educación para la Muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16(30), 424-438.
- Case, D.M., Cheah, W.H., & Liu, M. (2017). “Mourning with the morning bell”: an examination of secondary educator’s attitudes and experiences in managing the discourse of death in the classroom. *Omega. Journal of death and dying*, 80(3), 397-419. <http://doi.org/10.1177/0030222817737228>
- Chung, M.Y., Cha, K.S., & Cho, O.H. (2015). Correlation between self-esteem, death anxiety, and spiritual wellbeing in Korean university students. *Korean Journal of Adult Nursing*, 27(3), 367-374. <http://doi.org/10.7475/kjan.2015.27.3.367>
- Colomo, E., & Cívico, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en Pedagogía de la Muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 83-94. <http://doi.org/10.6018/reifop.21.1.279961>
- Colomo, E., & Domínguez, R. (2015). Definiendo identidades: el "canciograma" como herramienta metodológica de autoconocimiento. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 131-146.

- Colomo, E., & Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. <http://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Colomo, E., Gabarda, V., & Motos, P. (2018). Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 62-70. <http://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4129>
- Corr, C. A. (2016). Teaching about life and living in courses on death and dying. *Omega. Journal of death and dying*, 73(2), 174-187. <http://doi.org/10.1177/0030222815575902>
- Corr, C.A., Corr, D.M., & Doka, K.J. (2019). *Death & Dying, Life & Living*. Cengage.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Edo-Gual, M., Monforte-Royo, C., Aradilla-Herrero, A., & Tomás-Sábado, J. (2015). Death attitudes and positive coping in Spanish nursing undergraduates: a cross-sectional and correlational study. *Journal of Clinical Nursery*, 24, 2429-2438. <http://doi.org/10.1111/jocn.12813>
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Fernández, P., & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- Fernández, P. Cabello, R., & Gutiérrez, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 88(31,1), 15-26.
- Harrawood, L.K., Doughty, E.A., & Wilde, B. (2011). Death Education and Attitudes of Counselors-in-Training toward Death: An Exploratory Study. *Counseling and Values*, 56(1-2), 83-95. <http://doi.org/10.1002/j.2161-007x.2011.tb01033.x>
- Head, B., & Smith, L. (2016). Use of contemporary film as a medium for teaching an online death and grief course. *Journal of Social Work in End-of-Life and Palliative Care*, 12, 195-213. <http://doi.org/10.1080/15524256.2016.1201564>

- Headey, B. (2010). The set point Theory of well-being has serious flaws: on the eve of a scientific revolution? *Social Indicators Research*, 97(1), 7-21. <http://doi.org/10.1007/s11205-009-9559-x>
- Heidari, F., Amiri, A., & Amiri, Z. (2016). The effect of person-centered narrative therapy on happiness and death anxiety of elderly people. *Asian Social Science*, 12(10), 117-126. <http://doi.org/10.5539/ass.v12n10p117>
- Heikkilä, A., Lonka, K., Niemen, J., & Niemivirta, D. (2012). Relations between Teacher Students' Approaches to Learning, Cognitive and Attributional Strategies, Well-Being, and Study Success. *Higher Education*, 64(4), 455-471. <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9504-9>
- Herrán, A., Rodríguez, P., & Miguel, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching. International research and pedagogy*, 43(1), 1-15. <http://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Jo, K.H., & An, G.J. (2015). Effect of end-of-life care education using humanistic approach in Korea. *Collegian*, 22(1), 91-97. <http://doi.org/10.1016/j.colegn.2013.11.008>
- Kim, B.R., Cho, O.H., & Yoo, Y.S. (2016). The effects of Dying Well Education Program on Korean women with breast cancer. *Applied Nursing Research*, 30, 61-66. doi: 10.1016/j.apnr.2015.11.007
- Kryza-Lacombe, M., Tanzini, E., & O'Neill, S. (2019). Hedonic and Eudaimonic Motives: Associations with Academic Achievement and Negative emotional states among urban college students. *Journal of Happiness studies*, 20(5), 1323-1341. <http://doi.org/10.1007/s10902-018-9994-y>
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Cladellas, R., & Gómez-Benito, J. (2010). Competencia personal percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 177-188.

- Lester, D., Dadfar, M., Farid, A., Vahid, M., & Birashk, B. (2016). Effectiveness of death education program by methods of didactic, experiential, and 8A model on the reduction of death distress among nurses. *International Journal of Medical Research and Health Sciences*, 5(7), 60-71.
- Loera-Malvaez, N., Balcázar-Nava, P., Trejo-González, L., Gurrola-Peña, G.M., & Bonilla-Muñoz, M.P. (2008). Adaptación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 41(3-4), 90-97.
- Márquez-Cervantes, M.C., & Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
<http://doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- McClatchey, I.S., & King, S. (2015). The impact of death education on fear of death and death anxiety among human services students. *Omega. Journal of death and dying*, 71(4), 343-361.
<http://doi.org/10.1177/0030222815572606>
- Melo, C.G., & Billings, J. (2017). Including personal development in palliative care education to address death anxiety. *International Journal of Palliative Nursing*, 23(1), 36-45.
<http://doi.org/10.12968/ijpn.2017.23.1.36>
- Moreno, M.V., & Risco, A. (2018). Diferencias en ansiedad y depresión ante la muerte según edad y sexo en una muestra de universitarios españoles. *Cauriensia*, XIII, 259-276. <http://doi.org/10.17398/2340-4256.13.259>
- Niemic, R., & Schulenberg, E. (2011). Understanding Death Attitudes: The Integration of Movies, Positive Psychology, and Meaning Management. *Death Studies*, 35(5), 387-407.
<http://doi.org/10.1080/07481187.2010.544517>
- Nienaber, K., & Goedereis, E. (2015). Death Anxiety and Education: A Comparison Among Undergraduate and Graduate Students. *Death Studies*, 39(8), 483-490.
<http://doi.org/10.1080/07481187.2015.1047057>
- Oliveira Cardoso, E.A., & Dos Santos, M.A. (2017). Grupo de Educação para a Morte: uma Estratégia Complementar à Formação Acadêmica

do Profissional de Saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 500-514. doi: 10.1590/1982-3703002792015.

- Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53747-53750.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Pascual, M.C. (2011). Ansiedad del personal de enfermería ante la muerte en las unidades de críticos en relación con la edad de los pacientes. *Enfermería Intensiva*, 22(3), 96-103.
<http://doi.org/10.1016/j.enfi.2011.01.004>
- Pedrero-García, E. (2019). Educación para la Salud y pedagogía de la muerte: percepciones y demandas del profesorado universitario en España. *Interface: comunicação, saúde, educação*, 23, e180404.
<http://doi.org/10.1590/Interface.180404>
- Pedrero-García, E. (2020). Pedagogía de la muerte: propuesta de normalización en el sistema educativo español. *Revista Espacios*, 41(4), 25. Recuperado de
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/20410425.html>
- Perandones, T.M., Herrera, L., & Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 277-288. <http://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.50>
- Pereira, C., & Pereira, E. (2014). Confirming Life. *Schools: Studies in Education*, 11(1), 102-121. <http://doi.org/10.1086/675751>
- Pérez, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
<http://doi.org/10.5944/educxx.1.16.1.725>
- Prieto, A., & Muñoz, A.O. (2015). Bienestar subjetivo e imagen corporal en estudiantes universitarias de Arequipa. *Liberabit*, 21(2), 321-328.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2019). Influencia de la felicidad en el rendimiento académico en primaria: importancia de las variables sociodemográficas en un contexto pluricultural. *Revista Española de orientación y psicopedagogía*, 30(1), 41-56.
<http://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25193>

- Puolimatka, T., & Solasaari, U. (2006). Education for Death. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 201-213. <http://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00188.x>
- Ramírez, P.E., & Fuentes, C.A. (2013). Felicidad y Rendimiento Académico: Efecto Moderador de la Felicidad sobre Indicadores de Selección y Rendimiento Académico de Alumnos de Ingeniería Comercial. *Formación Universitaria*, 6(3), 21-30. <http://doi.org/10.4067/s0718-50062013000300004>
- Ramos-Pla, A., & Camats, R. (2019). Consideraciones generales respecto a la necesidad de practicar una pedagogía sobre la finitud humana en la educación formal. Estudio de caso. *Educación*, 55(1), 273-290. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.950>
- Ramos-Pla, A., Gairín, J., & Camats, R. (2020). Percepciones educativas en relación a la pedagogía de la muerte. *Revista Espacios*, 41(4), 4 [en línea]. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/20410404.html>
- Rhatigan, J., Richardson, M., & McLoughlin, K. (2015). OA37 compassionate classrooms: supporting teachers to support children living with grief and loss. *BMJ supportive & palliative care*, 5(1), A12. <http://doi.org/10.1136/bmjspcare-2015-000906.37>
- Rodríguez, P., Herrán, A., & Cortina, M. (2013). Antecedentes de la Pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 30(2), 175-195.
- Rodríguez, P., Herrán, A., & Cortina, M. (2015). Pedagogía de la Muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212. <http://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12317>
- Rodríguez, P., Herrán, A., & Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276. <http://doi.org/10.14516/fde.628>
- Romero, J. (2016). El profesor como catalizador de energía emocional frente a la ambivalencia del nuevo entorno tecno-educativo. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 1061-1076. <http://doi.org/10.1590/s1517-9702201604144766>
- Rueda, B., & Pérez García, A. M. (2004). Análisis comparativo de la competencia percibida general y la específica de salud. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 127-139.

- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber, 10*(24), 217-242.
[doi: 10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931](https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931)
- Santamaría, N., Torrego, L., & Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y movimientos de renovación pedagógica. *Tendencias Pedagógicas, 32*, 177-192. <http://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>
- Seligman, M.E.P. (2017). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
<http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2016). Dealing with the concepts of “Grief” and “Grieving” in the classroom: children’s perceptions, emotions, and behaviour. *Omega. Journal of death and dying, 77*(3), 240-266.
<http://doi.org/10.1177/0030222815626717>
- Tang, C.S-K., Wu, A.M.S., & Yan, E.C.W. (2002). Psychological correlates of death anxiety among Chinese college students. *Death Studies, 26*(6), 491-499.
- Tenzek, K., & Nickels, B.M. (2017). End-of-life in Disney and Pixar films: an opportunity for engaging in difficult conversation. *Omega. Journal of Death and Dying, 80*(1), 49–68.
<http://doi.org/10.1177/0030222817726258>
- Testoni, I., Ronconi, L., Palazzo, L., Galgani, M., Stizzi, A., & Kirk, K. (2018). Psychodrama and Moviemaking in a Death Education Course to Work Through a Case of Suicide Among High School Students in Italy. *Frontiers in Psychology, 10*(9), 441.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00441>
- Testoni, I. Piscitello, M., Ronconi, L. Zsák, É., & Zamperini, A. (2019). Death Education and the Management of Fear of Death Via Photo-Voice: An Experience Among Undergraduate Students. *Journal of Loss and Trauma, 24*(5-6), 387-399.
<http://doi.org/10.1080/15325024.2018.1507469>
- Thiemann, P., Quince, T., Benson, J., Wood, D., & Barclay, S. (2015). Medical Students' Death Anxiety: Severity and Association With Psychological Health and Attitudes Toward Palliative Care. *J Pain Symptom Manage, 50*(3), 335-342
<http://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2015.03.014>

- Tomás-Sábado, J., & Gómez-Benito, J. (2005). Construction and Validation of the Death Anxiety Inventory (DAI). *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 108-114.
<http://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.108>
- Valdés, V., & Gutiérrez-Esteban, P. (2018). Las urgencias pedagógicas en la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la calidad en el nuevo modelo educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(1), 1-28.
<http://doi.org/10.17583/remie.2018.3199>
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152.
<http://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845>
- Wallace, C.L., Cohen, H.L., & Jenkins, D.A. (2019). Transforming Students' Attitudes and Anxieties Toward Death and Loss: The Role of Prior Death Experiences. *Omega. Journal of death and dying*, 79(1), 52-71. <http://doi.org/10.1177/0030222817710140>

Ernesto Colomo Magaña es Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga

Vicente Gabarda Méndez es Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia

Andrea Cívico Ariza es Profesora del Área de Educación de la Universidad Internacional de Valencia

Nuria Cuevas Monzonís es Profesora del Área de Educación de la Universidad Internacional de Valencia

Dirección de Contacto: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Av. de Blasco Ibáñez, 30, 46010 València, España.

Email: vicente.gabarda@uv.es



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Importance of Teaching Critical Thinking in Higher Education and Existing Difficulties According to Teacher´s Views

María-José Bezanilla¹, Héctor Galindo-Domínguez², Manuel Poblete¹

- 1) Universidad de Deusto
- 2) Universidad Francisco de Vitoria

Date of publication: February 2nd, 2021

Edition period: February 2021 – June 2021

To cite this article: Bezanilla, M.J., Galindo-Domínguez, H., & Poblete, M. (2021). Importance of Teaching Critical Thinking in Higher Education and Existing Difficulties According to Teacher´s Views. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 20-48. doi: 10.4471/remie.2021.6159

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2021.6159>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Importance of Teaching Critical Thinking in Higher Education and Existing Difficulties According to Teacher's Views

María-José Bezanilla
University of Deusto

Héctor Galindo-Domínguez
Francisco de Vitoria University

Manuel Poblete
University of Deusto

(Received: 13th July 2020; Accepted: 7th November 2020; Published: 2nd February 2021)

Abstract

In our globalised, pluralistic, and often information-swamped society, critical thinking is recognised as an important competence to be developed in university education. In order to investigate this, 142 Latin American and Spanish teachers were asked about the importance of and potential for developing critical thinking in university. Their responses were subjected to an inductive analysis, which lead to 13 categories about the reasons why it is important, and 11 categories about the potential and limitations for developing it. These categories were found to remain statistically unchanged regardless of age, years of teaching experience, area of knowledge, gender and geographical area. Results show that teachers consider important to teach critical thinking at university and mainly for students to become good professionals in a complex world. Teachers believe it is possible to teach it, as long as active methodologies are used, universities lack of interest is overcome, and students bring a minimum of critical thinking level from previous educational stages. Getting to know university teacher's views about the importance and possibilities of teaching and learning critical thinking is crucial for the establishment of meaningful curriculum plans and learning activities for its development.

Keywords: critical thinking, higher education, university, university curriculum, teaching perspectives

Importancia del Desarrollo del Pensamiento Crítico en Educación Superior y Dificultades Existentes según la Visión del Docente

María-José Bezanilla
Universidad de Deusto

Héctor Galindo-Domínguez
Universidad Francisco de
Vitoria

Manuel Poblete
Universidad de Deusto

(Recibido: 13 Julio 2020; Aceptado: 7 Noviembre 2020; Publicado: 2
Febrero 2021)

Resumen

En nuestra sociedad global y plural en la que nos desborda la información recibida, el pensamiento crítico es una competencia importante a ser desarrollada en la educación universitaria. Con el fin de investigar esto, se les preguntó a 142 docentes de América Latina y España por la importancia y potencial de desarrollo del pensamiento crítico en la educación universitaria. Sus respuestas fueron analizadas inductivamente, estableciendo 13 categorías sobre las razones por las que es importante, y 11 categorías sobre el potencial y limitaciones en su desarrollo. Las categorías se mantuvieron invariables independientemente de la edad, años de experiencia, área del conocimiento, género y área geográfica. Los resultados muestran que el profesorado considera importante enseñar el pensamiento crítico en la universidad para ser buenos profesionales en un mundo complejo. El profesorado cree que es posible enseñarlo, si se utilizan metodologías activas, se supera la falta de interés de las universidades y los estudiantes aportan un mínimo nivel de pensamiento crítico de etapas educativas anteriores. Conocer el punto de vista del docente es crucial para el establecimiento de planes curriculares y el desarrollo de actividades de aprendizaje significativos.

Palabras clave: pensamiento crítico, educación superior, universidad, currículum universitario, perspectiva docente

In today's globalised and pluralistic society, in which there is a constant flow of data, the critical thinkers play a particularly important role. A critical thinker can be defined as a person who is able to carry out an intellectually disciplined process that allows to conceptualise, apply, analyse, synthesise and/or evaluate information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning or communication, as a guide towards belief and action (Bezanilla et al., 2018; Palacios et al., 2017). For their part, Ketabi et al. (2013) supported the idea that critical thinking is not innate, but something that needs to be acquired through daily practice. In fact, many authors have defined and explained different educational models for teaching and learning critical thinking according to their own views about it (Abrami et al., 2015; Asgharheidari & Tahiri, 2015; Ennis, 2016; Facione, 2007; Paul, R. & Elder, 2008; Thompson, 2011; Villarini, 2003).

The Importance of Developing Critical Thinking in Higher Education

The importance of developing students' critical thinking in higher education has been widely recognised. Experts have pointed to various reasons for this.

A group of authors have highlighted its importance in the development of higher order cognitive skills (reflection, self-awareness, among others), because they consider that it will contribute to the analysis and solution of social problems in the future, when students become professionals (Ennis, 2016; Velásquez & Figueroa, 2012; Villarini, 2003). Choy and Cheah (2009) have also noted the importance of critical thinking as an intellectual stimulus that can facilitate student learning.

Other authors justify its importance from the reality in which we live in. In a world where change and complexity seem to be part of people's daily lives, key competences are necessary to face new challenges, including critical thinking (Franco & Almeida, 2015). According to Tenías (2013), the current world demands fostering the habit of being well informed, of expressing one's opinions correctly and appropriately, and having, defending and arguing one's ideas and opinions as well as being able to understand, analyse and evaluate others' views. To Flores (2016), critical thinking skills are indispensable for the professional development of students in the

knowledge society, as they contribute to face the challenges of a globalised world. This is a world that, in the words of Hervás and Miralles (2000), demands new skills, such as organising, processing, evaluating and transmitting increasingly abundant information, as well as having the skills to solve problems and make decisions, to understand the vast scientific literature available and to comprehend the technological world that grows around us. All of this requires that university students develop critical skills.

Moreover, in the professional field, critical thinking is not only considered an essential competence when recruiting employees, but it is the most difficult to find according to employers (Committee for Economic Development, 2015; World Economic Forum, 2016). In this regard, Tenías (2013) stated that the development of critical thinking is a socio-educational demand across the world and an undeniable condition for university education.

The development of critical thinking is often linked to other key competences in 21st century living. Hervás and Miralles (2000) pointed out that processing information, learning to learn, generating knowledge, meta-cognition, decision making, creativity and creative thinking, problem solving, and critical thinking are crucial elements in any current teaching-learning process. Other authors have emphasised the importance of working on this competence in all curricular areas of higher education, being the arts and humanities an excellent domain in which to promote critical thinking and the articulation of meanings (Dimitru, 2019).

For other authors, critical thinking is essential for students' overall development and for the social transformation of their environment, since universities should not only be certificate-granting institutions, but should also aim to educate people to engage in ethical and socially responsible behaviour, capable to solve complex problems, thus transforming, improving and building the societies of the future, through processes of analysis, reflection and decision making (Agredo Tobar & Burbano Mulcue, 2012; González, 2008; Indrasiene et al., 2019). Moreover, Marques Vieira et al. (2011) consider critical thinking to be a necessary competence to live in a plural society and to develop the competence of citizenship. For Franco (2016), it is essential in daily life, where multiple decisions are to be made.

In her words, critical thinking is the door to freedom, and higher education is the key.

While it is very important for higher education students to develop this competence from the very first years, the ‘other side’ should not be forgotten, that is, the major role that critical thinking plays in the professionalism of university teachers (González, 2008). It would be paradoxical for a teacher to aim to teach critical thinking skills without having sufficiently experienced reflexive-critical processes (Cárdenas Becerril et al, 2015; Oz & Balyer, 2018). At this respect, Bezanilla et al. (2018) found that teachers have different understandings of what critical thinking is. One of the main problems in teaching competences related to critical thinking, according to Ketabi et al. (2013), is that the vast majority of teachers have very simplistic and general conceptions and lack details about what critical thinking actually is. Some members of the teaching profession may think that they are teaching their students to think critically when in fact they are only helping them to understand a given subject (Choy & Cheah, 2009). It is therefore essential that teachers analyse their own beliefs, compare them against the academic demands of the university and reflect upon, and adapt their timing and teaching methods before they start teaching their students to think critically (Choy & Cheah, 2009). This should be applied in practical terms through appropriate teacher training, which would enable teachers to incorporate critical thinking into their teaching plans (Ketabi et al., 2013).

Finally, Paul and Elder (2008) proposed some objectives that teachers should take into account when preparing their student-centered teaching plans. These include raising and formulating vital questions and problems; gathering and evaluating information that may be relevant to a particular event; reaching conclusions and reasoned solutions by testing criteria and standards; having an open mind to consider different alternatives; recognising and valuing the assumptions, implications and practical consequences for each case; and appropriately communicating with others in the search for solutions to complex problems. Moreover, Bezanilla et al. (2019) presented a comprehensive analysis of the methodologies university teachers use for teaching critical thinking in the classroom, such as oral and written reflection and argumentation, case studies or problem/project based learning, among others.

As seen above, many previous studies have highlighted the importance of developing critical thinking at university education, but there are hardly any empirical studies that analyse the reasons why it is so important and even less so from the perspective of the teacher. This is one of the main objectives of this study.

Difficulties or Barriers to Developing Critical Thinking in University Education

After asking 100 university teachers about the barriers they perceived to teaching critical thinking in their classes, Aliakbari and Sadeghdaghighi (2013) identified that the most important barrier was related to the characteristics, attitudes and expectations of students, such as lack of motivation, concern for their marks, resistance to active learning, preference for activities and tasks requiring a simple response, and inability to tolerate difficult thinking. The second barrier (in order of importance) they found concerned the poor skills and preparation of teachers to teach students to think critically; in fact, they expressed their need for professional development and training. The third major barrier referred to teachers' lack of knowledge about the real meaning of critical thinking and the difficulty of evaluating it. In the same line, Schendel (2016) in another study on the barriers to helping university students to develop critical thinking (from the teachers' perspective), found that on many occasions, the teaching staff had a limited understanding of the reasons and purposes of the pedagogical changes that were required from them, such as working on critical thinking with students. They also showed little motivation in implementing teaching methods that increased their workload. Schendel (2016) highlighted the importance of ensuring that higher education institutions become involved and offer permanent support to teachers in their professional development.

Fraker (1995) (as cited in López, 2012) listed the main causes that could make it difficult to develop critical thinking as a competence in academic contexts. These include students' preference for socialising rather than for learning; how subjects taken by students lack of utility for their daily lives; how students are not given the opportunity to reflect and explain their views for themselves; or how students show apathy towards certain courses.

However, according to Fraker (1995), these shortcomings can be improved as long as teaching methods are varied according to the area of knowledge, the teaching context is taken into account, programmes are planned according to students' age and interests, and students are the key players in their own learning process.

It is important to highlight also the importance of ideology and politics biased curriculum as an obstacle preventing students to develop independent and critical thinking as Zhang (2017) states, in relation to Chinese curriculum, marked by political and ideological factors.

Methodology

Objectives

This study has two objectives. Firstly, it seeks to find out why it is important to develop critical thinking in hispanophone higher education. Secondly, it aims to ascertain whether it is possible to develop university students' critical thinking, and if so, what difficulties or limitations may be faced in this process. Both of the above will be investigated from the perspective of the university teacher.

Sample

The sample for this study included a total of 142 university teachers from different public (32 cases) and private universities (110 cases), knowledge areas and geographical regions in Spain and Latin America (Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Dominican Republic, Ecuador, Guatemala, Mexico and Venezuela). The sample was a convenience sample. All were teachers with which the members of the research team had previously established some kind of collaboration in teaching innovation and teacher training work. 36 of the teachers came from Spain and 106 from Latin America; a total of 67 were women and 75 were men. 35 of them taught in the area of knowledge of the arts and humanities, 14 in science, 19 in health sciences, 48 in social and legal sciences and 26 in engineering and architecture. Almost all of the teachers (87.4%) were between 31 and 60 years old. Regarding age distribution, 25.4% of the participants were between 31 and 40 years old; 26.8% of them were between 41 and 50 years

old; 35.2% were between 51 and 60 years old; and only 2.1% and 10.6% of the sample was under 30 years old and over 60 years old, respectively.

Many of them (54.3% of the total) had extensive teaching experience; specifically, they had been teaching for 11 to 30 years.

Instrument

The data collection instrument was a brief ad-hoc questionnaire with two sections, one with the sample's contextual data (type of university and country of origin, area of knowledge, gender, age and years of teaching experience), and another with two open questions regarding the importance of and potential for the application of critical thinking in university education. The questionnaire was administered online to facilitate participants' responses.

Procedure

A total of 326 university teachers from different public and private universities in Spain and Latin America were invited to participate in the study. A database was created of possible participants and a questionnaire was sent to them using the Qualtrics software. Hence, participants replied to the questionnaire by online means. For this purpose, it was explained to them the main objectives of the study and the ethical considerations of privacy and anonymity. Finally, 142 participants answered open questions about the importance of and potential for developing critical thinking in higher education institutions. Subsequently, this information was recorded in an Excel. The content analysis was carried out by all authors, first individually, and then together through meetings, allowing to clarify and debate around possible doubtful cases. The process was inductive, no categories were established beforehand. Finally, with SPSS Statistics 23.0 cross-tabulations were carried out to have a closer approach of frequencies.

Establishing categories

Once all data had been collected, they were analysed. The answers provided by the participants to two questions were analysed first:

- Why do you believe it is important to develop university students' critical thinking?

- Is it possible to develop this competence in university education?

Categories were established by an inductive process in which the participants' responses were analysed one by one. In the first sweep, 18 categories were established for the question about the importance of critical thinking and 19 categories for the question about whether it was possible to develop this skill at university and the existing limitations. In the second sweep all responses were reviewed to amend any possible errors, some of the answers were reallocated to a different category and some categories were regrouped. A total of 13 categories were left in relation to the question about the importance of critical thinking, whereas 11 categories were established for the question about the potential for developing critical thinking in the university and existing limitations. Certain longer responses fell into more than one category. This meant that the final count was greater than the number of study participants.

Results

Why it is Important to Teach Critical Thinking in Higher Education

After analysing the teachers' responses as to why they considered it important to develop critical thinking in the university, the following categories were found:

(1) *Essential* (f = 38; 24.3%): This category included those responses that considered the development of critical thinking in the university to be essential. They were usually short, simple answers, which did not provide any specific reasons as to why it was important. An example of this category is: 'It should be a basic competence in university education'.

(2) *Teachers' professionalism* (f = 4; 2.5%): This category was defined by the need for teachers to present themselves as professionals capable of introducing critical thinking in the different stages of planning, development and evaluation of educational practice, who had a positive attitude towards it. An example of this category is: 'It is very important for a teacher to be experienced and flexible.'

(3) *Students' future professionalism* (f = 22; 14.1%): This category was related to the need for students to develop critical thinking skills to be able

to meet the challenges that may arise in their future work. An example of this category is: ‘It is a competence that should be strengthened in the university because it is essential for good professional performance.’

(4) *Overall development* (f = 11; 7.0%): This category referred to the need for students to develop critical thinking as a basis for their overall and comprehensive development in different areas: personal, social, emotional, and so on. An example of this category is: ‘It is very important to develop this skill since childhood to ensure that they become proactive, fully developed people, who are able to make a positive contribution to society.’

(5) *Intellectual development* (f = 13; 8.3%): This category was related to the category of overall development, although it emphasised the need to develop critical thinking as the basis for the cognitive and intellectual development of the individual. An example of this category is: ‘It is of utmost importance that secondary and higher education students develop these skills, as this will allow them to enhance their intellectual capacity’.

(6) *Development of autonomy* (f = 12; 7.6%): This category referred to the need to develop critical thinking with a view to ensuring that students become autonomous with the ability to think and act for themselves, without being influenced by other people. An example of this category is: ‘It is essential for students to acquire critical thinking skills so that they can analyse situations properly and act following their own judgment, rather than following whatever is fashionable or what others say. To prevent them from being one of the crowd’.

(7) *Search for evidence-based truth* (f = 9; 5.7%): This category included those responses in which the importance of developing critical thinking is due to the need to seek and know the truth, based on solid data through different processes (selection of reliable sources, comparing information...). They emphasised the importance of critical thinking in conducting research processes. An example of this category is: ‘The development of critical thinking means showing independence from distorting factors and relying on truth based on data, evidence and uncovering falsehoods or fallacies.’

(8) *Deficits identified in students* (f = 7; 4.4%): This category referred to the need to develop critical thinking due to the deficits or problems presented in students' simplistic reasoning, preparation and attitudes. An example of this category is: 'In general term, I see that most students' thinking is very basic; they don't give reasoned answers or actions, they don't measure commitments; so, doing some work on critical thinking would be very important'.

(9) *Transformation of reality* (f = 7; 4.4%): This category includes responses that advocate the need to develop critical thinking as a basis for knowing, acting and transforming the near and distant reality of students. An example of this category is: 'Critical thinking encourages an education in which students become more familiarised with reality and are able to contribute to transforming it.'

(10) *Creativity* (f = 4; 2.5%): This category referred to how critical thinking is essential in solving complex problems and it is necessary to provide creative and useful answers. An example of this category is: 'It has to come hand in hand with the development of creative thinking, so that they complement each other.'

(11) *Transversal nature* (f = 11; 7.0%): This category understands the reported need to develop critical thinking through other competences and areas. That is, developing critical thinking is essential, but it is worthless when it is done in isolation. It must be present in all degrees and professions. An example of this category is: 'Critical thinking should be developed by all students, regardless of their area of knowledge.'

(12) *Learning methods* (f = 11; 7.0%): This category showed the need to develop critical thinking, but through specific learning methods. An example of this category is: 'It is important that the learners, whether they are novices or not, are faced with problematic situations (according to their level) in which they have to carry out analyses, construct arguments, applications and conclusions, among other tasks, within an ethical framework.'

(13) *Others* (f = 7; 4.4%): This category included comments that did not fit into any of the categories mentioned above. An example of this category is: 'It's not easy at all.'

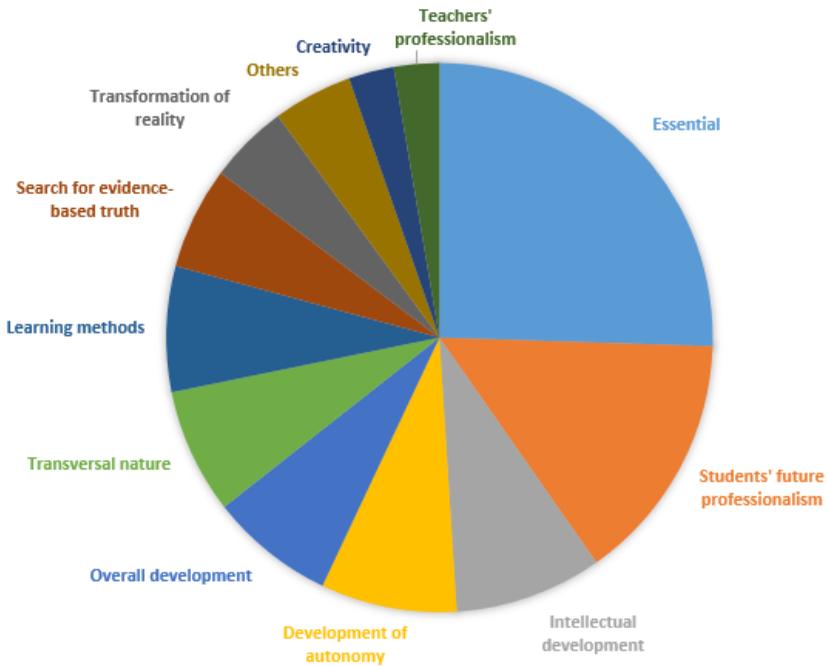


Figure 1. Reasons why it is important to teach critical thinking in higher education according to teachers

Results show that the two main reasons for teaching critical thinking in higher education according to teachers were: the essentiality of critical thinking at higher education, that is, understanding that the development of critical thinking is inherent to higher education; and the importance of developing critical thinking for being a good professional in the future, in a changing and complex world. A summary of this analysis can be found in Figure 1.

Possibility to Teach Critical Thinking in Higher Education and Major Difficulties

The categories resulting from analysing the content of the teachers' answers to the question of whether they think it is possible to teach critical thinking

to university students, and if so, which are the existing difficulties, were (see Figure 2):

(1) *Possibility* (f = 65; 32.8%): This category included simple opinions that only showed that there is potential for developing critical thinking in university education, and even that it should be compulsory. An example of this category is: ‘It is both possible and essential’.

(2) *Transversal nature* (f = 7; 3.5%): This category emphasised that critical thinking can be developed in all programmes and subjects taught at university. An example of this category is: ‘A multidisciplinary approach should be adopted. That is, from a specific subject and also from the other subjects, both transversal and disciplinary’.

(3) *Complexity* (f = 11; 10.6%): This category includes those responses that considered critical thinking to be a highly complex competence to be developed. An example of this category is: ‘It is complex if you do not have a prior solid grounding. However, students can be helped to enhance it’.

(4) *Insufficient Time and Ratio* (f = 8; 4.0%): In this category, teachers pointed out the difficulties in terms of time and teacher/student ratio to develop critical thinking. An example of this category is: ‘It should be one of the priority objectives in university education. But the resources (time, number of students ...) to do it are not always available’.

(5) *Lack of Interest/University Curriculum* (f = 10; 5.0%): This category contained the answers that referred to a lack of commitment on the part of the university, which translates into the absence of this competence in the curriculum of the different degrees. An example of this category is: ‘All education institutions are governed by patterns, standards or profiles. Developing critical thinking without transgressing these profiles sometimes produces tension within the institutions that depend politically or economically on the state’.

(6) *Lack of interest among teachers* (f = 8; 4.0%): This category referred to the fact that teachers found it difficult to include critical thinking in their teaching and felt that this required too much commitment on their part. An example of this category is: ‘It depends on the willingness and interest of the teacher’.

(7) *Teachers' lack of competence and/or experience* (f = 10; 5.0%): This category highlighted teachers' lack of ability and experience, which prevented them from being critical thinking educators in their area or discipline. An example of this category is: 'Not all teachers are trained to teach and promote it. There are programmes where working on critical thinking can be more difficult, in the exact sciences, for example'.

(8) *Students' lack of grounding/interest* (f = 22; 11.1%): This category included those answers that focused on students' poor competence level, either due to a lack of interest or to a lack of a grounding in their previous academic development. An example of this category is: 'It is very difficult, since it is necessary to be aware of the facts and search as much information as possible, and at the moment young people are living in an instantaneous world, so they hold on to the information that they initially find and do not deepen into issues'.

(9) *Methodologies* (f = 31; 15.6%): This category highlights the importance of effective learning teaching methodologies and processes that shape the development of critical thinking. An example of this category is: 'You can develop cases and hold debates and other activities that arouse a critical spirit among students.'

(10) *Dogmatism* (f = 5; 2.5%): This category contained ideas reported by respondents on how university education is based on indisputable facts and practices; and on how views and behaviours that contradict the establishment are not accepted. An example of this category is: 'It is usually discouraged when dogmatic and totalitarian attitudes and behaviours are adopted that are often relying on self-proclaimed, critical and progressive positions, when in reality they are archaic and retrograde.'

(11) *Others* (f = 11; 5.5%): This category included comments that did not fit into any of the categories mentioned above. An example of this category is: 'This is not a task that is exclusive [to university education]. The context has an unfavourable effect on it'.

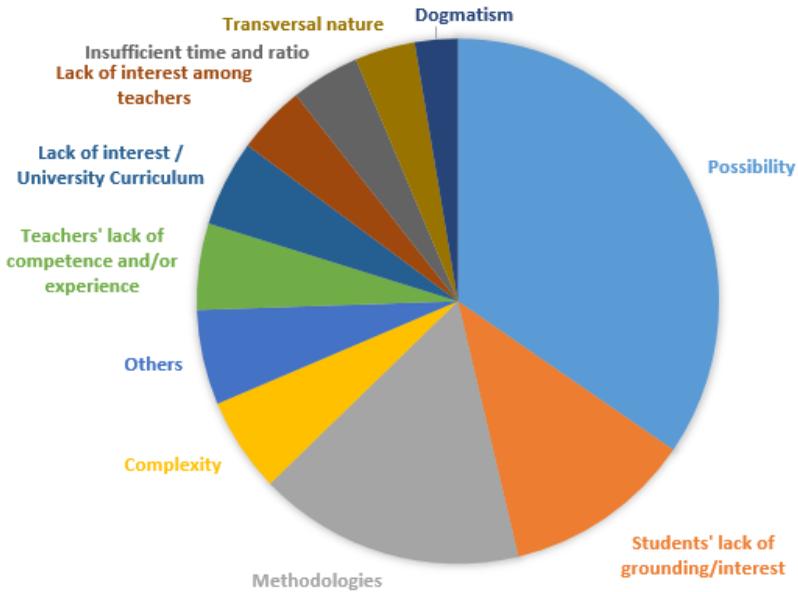


Figure 2. Possibility and difficulties of teaching critical thinking in higher education

These results show that according to teachers the responses to the possibility of teaching-learning critical thinking at university, were mainly referred to three issues: the obvious fact that it is possible and essential; the emphasis on the use of effective methodologies, that is, it is possible but if active and adequate methodologies and teaching-learning strategies are used for that purpose; and a more negative view that has to do with the lack of preparation, previous knowledge and/or interest about critical thinking that students bring to university, which makes difficult its teaching.

These frequencies meant that certain conclusions could be drawn from the point of view of university teachers. However, it was decided to go one step further and analyse possible differences or preferences for each category depending on the area of knowledge, age, years of teaching experience, gender and geographical area.

The Importance of Teaching Critical Thinking and Contextual Variables

To identify possible significant differences between the categories on the importance of critical thinking, a simple correspondence analysis was performed. Correspondence analysis is used to study the proximity of categorical variables. For this purpose, on the one hand, contextual variables, namely age, years of experience, area of knowledge, gender and geographical area, and on the other hand, critical thinking categories were considered.

Table 1: Cross tabulation between contextual variables and categories on the conceptions about the importance of critical thinking in university education.

	ESS	LP	SFP	OD	ID	DA	SET	SD	TR	CR	TN	LM	OTH	T
Age	< 30	1	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5
	31-40	6	2	4	1	3	0	4	0	0	2	4	5	33
	41-50	15	2	7	3	2	7	1	5	1	2	5	1	52
	51-60	13	0	6	3	4	3	2	2	4	0	1	5	46
	> 60	3	0	3	3	3	2	2	0	2	0	1	0	20
	T	38	4	22	11	13	12	9	7	7	4	11	11	7
Experience	< 5	1	1	3	1	1	1	0	0	0	0	1	1	10
	6-10	7	1	4	1	2	2	2	3	0	2	2	5	34
	11-20	16	2	7	4	5	5	2	3	5	2	7	0	59
	21-30	6	0	3	2	2	2	2	1	2	0	1	4	27
	>31	8	0	4	3	3	3	3	0	0	0	0	1	26
	T	38	4	22	11	13	13	9	7	7	4	11	11	7

Note: ESS: Essential; LP: Teachers’ professionalism; SFP: Students’ Future Professionalism; OD: Overall development; ID: Intellectual Development; DA: Development of Autonomy; SET: Search for evidence-based truth; SD: Students’ deficits; TR: Transformation of reality; CR: Creativity, TN: Transversal nature; LM: Learning methods; OTH: Others. T: Total; A&H: Arts and Humanities; SCI: Science, HS: Health Sciences; SLSCI: Social and Legal Sciences; E&A: Engineering and Architecture; W: Women; M: Men; LM: Latin America; SP: Spain.

Table 1: Cross tabulation between contextual variables and categories on the conceptions about the importance of critical thinking in university education (continuation).

		ESS	LP	SFP	OD	ID	DA	SET	SD	TR	CR	TN	LM	OTH	T
Area	A&H	10	2	4	5	6	5	0	0	3	1	2	2	1	41
	SCI	6	1	1	1	2	0	1	1	0	0	0	1	0	14
	HS	6	1	4	0	1	2	1	2	0	1	1	1	1	21
	SLSCI	10	0	9	1	2	2	3	3	3	1	5	3	4	46
	E&A	6	0	4	4	2	3	4	1	1	1	3	4	1	34
	T	38	4	22	11	13	12	9	7	7	4	11	11	7	156
Sex	W	18	1	8	3	6	5	6	3	4	1	6	5	5	71
	M	20	3	14	8	7	7	3	4	3	3	5	6	2	85
	T	38	4	22	11	13	12	9	7	7	4	11	11	7	156
Location	LM	28	4	16	9	12	12	4	5	4	4	7	10	5	121
	SP	10	0	6	2	1	0	5	2	2	0	4	1	2	35
	T	38	4	22	11	13	12	9	7	7	4	11	11	7	156

Note: ESS: Essential; LP: Teachers’ professionalism; SFP: Students’ Future Professionalism; OD: Overall development; ID: Intellectual Development; DA: Development of Autonomy; SET: Search for evidence-based truth; SD: Students’ deficits; TR: Transformation of reality; CR: Creativity, TN: Transversal nature; LM: Learning methods; OTH: Others. T: Total; A&H: Arts and Humanities; SCI: Science, HS: Health Sciences; SLSCI: Social and Legal Sciences; E&A: Engineering and Architecture; W: Women; M: Men; LM: Latin America; SP: Spain.

Table 1 shows the results of the frequency distributions of each variable for each category. This analysis was complemented with the data produced by the correspondence analysis, shown in Table 2.

Table 2: Total variance explained and significance of the correspondence analysis between the contextual variables and the categories on the conceptions about the importance of CT in university education

	Total Variance Explained	Significance
Age	76.6%	.273
Experience	69.0%	.612
Areas of Knowledge	74.4%	.272
Sex	100%	.786
Geographical area	100%	.164

These data show that, while the proposed statistical models can explain a large part of the total variance, none of them was statistically significant. This indicates, therefore, that the categories proposed about the conception of the importance of critical thinking are invariable in terms of age ($p = .273$), experience ($p = .612$), area of knowledge ($p = .272$), sex ($p = .786$) and/or geographical area ($p = .164$). These data lead to the acceptance of the hypothesis that the different views underlying the importance of critical thinking in university education are not related to any of the contextual variables studied, and that teachers' conceptions may have been consolidated due to the influence of other causes or variables different from those studied.

Differences Identified in Connection with the Potential for Developing Critical Thinking and Existing Difficulties

In order to identify about any possible significant differences between the various categories established on the potential for developing critical thinking and its limitations, a simple correspondence analysis was performed, based on each of the different contextual variables taken into account. In this analysis, age, years of teaching experience, area of knowledge, sex and geographical area were studied as contextual variables.

Table 3 shows the results of the frequency distributions of each variable for each category. This analysis was complemented with the data produced by the correspondence analysis, shown in Table 4.

Table 3. Cross tabulation between contextual variables and categories about the potential for developing critical thinking in university education.

	POS	TR	COM	ITR	LIC	LIL	LCE	SLI	MET	DOG	OTH	T
Age	< 30	3	0	1	0	1	0	0	1	0	0	6
	31-40	15	2	7	2	3	1	1	6	9	2	50
	41-50	21	2	6	3	3	2	4	7	10	0	60
	51-60	18	0	4	3	2	4	3	7	10	2	59
	> 60	8	3	3	0	1	1	2	1	2	1	23
	T	65	7	21	8	10	8	10	22	31	5	11
Experience	< 5	6	1	1	1	1	0	0	1	0	0	12
	6-10	17	2	6	3	3	1	1	6	10	2	52
	11-20	21	3	7	1	4	2	4	8	13	0	66
	21-30	10	0	4	2	1	3	3	5	5	0	38
	>31	11	1	3	1	1	2	2	2	3	3	30
	T	65	7	21	8	10	8	10	22	31	5	11
Area	A&H	15	2	5	0	3	2	2	5	6	0	47
	SCI	6	0	2	3	0	0	1	1	4	0	18
	HSs	7	1	3	2	1	1	2	5	6	0	28
	SLSCI	25	4	7	3	5	3	2	8	7	5	72
	E&A	12	0	4	0	1	2	3	3	8	0	33
	T	65	7	21	8	10	8	10	22	31	5	11

Table 3. Cross tabulation between contextual variables and categories about the potential for developing critical thinking in university education (continuation).

		POS	TR	COM	ITR	LIC	LIL	LCE	SLI	MET	DOG	OTH	T
Sex	W	29	0	13	4	6	4	5	15	10	2	4	92
	M	36	7	8	4	4	4	5	7	21	3	7	106
	T	65	7	21	8	10	8	10	22	31	5	11	198
Location	LM	51	4	15	5	9	6	9	14	25	2	9	149
	SP	14	3	6	3	1	2	1	8	6	3	2	49
	T	65	7	21	8	10	8	10	22	31	5	11	198

Note: POS: Possibility, TR: Transversality; COM: Complexity; ITR: Insufficient Time and Ratio; LIC: Lack of Interest/University Curriculum, LIL: Lack of interest among teachers; LCE: Teachers’ lack of competence and/or experience; SLI: Students’ lack of grounding/interest, MET: Methodologies, DOG: Dogmatism, OTH: Others, T: Total, A&Hs: Arts and Humanities; SCI: Science, HSs: Health Sciences, SLSCIs: Social and Legal Sciences; E&A: Engineering and Architecture; WOM: Women; MEN: Men; LAM: Latin America; SP: Spain.

These data show how, even though the proposed statistical models were able to explain a large part of the total variance, none of them was statistically significant. This indicated that the categories on the conceptions about the potential to develop critical thinking in university education were invariable based on age ($p = .934$), experience ($.765$), area of knowledge ($.244$), sex ($p = .092$) and/or geographical area ($p = .401$). This data lead us to the acceptance of the hypothesis that the different opinions views that underlie the importance of critical thinking in the university education were not related to any of the contextual variables studied, and that teachers' teachers' conceptions may have been consolidated due to the influence of other causes or variables different from those studied.

Table 4: Total variance explained and significance of the correspondence analysis between the contextual variables and the categories on the conceptions about the potential to develop CT in university education

	Total Variance Explained	Significance
Age	76.8	.934
Experience	73.3%	.765
Areas of Knowledge	72.5	.244
Sex	100%	.092
Geographical area	100%	.401

However, it is striking that sex was the only variable that had a small degree of influence. Although this variable was not significant, a trend value was obtained ($p = .092$), something that revealed certain remarkable differences in some of the proposed categories. This was the case for the categories of Transversality, Complexity, Students' Lack of Grounding/Interest and Methodologies.

As can be seen in Table 5, frequency scores were higher than expected for transversality and methodologies among men, whereas they were lower than expected among women. This indicated that men tended to think more than women about how critical thinking can be developed in university education, among other aspects, especially using a transversal approach and choosing the most appropriate teaching-learning methodologies.

In contrast, the expected frequency for complexity and students' lack of foundation/interest was lower among men than the frequency observed in women. This indicates that women had a particular tendency to believe that it is possible to teach critical thinking at university, despite the difficulties involved, and to perceive a greater lack of interest and/or grounding among students in this regard.

The categories not mentioned here had expected frequencies that were very similar to the observed frequencies, and therefore it was assumed that there were no major differences by sex.

Table 5: Cross tabulation between some categories on the potential for developing critical thinking in university education and sex.

Category	Women	Men	Total
Transversality	0 (3.3)	7 (3.7)	7
Complexity	13 (9.8)	8 (11.2)	21
Students' Lack of Grounding/ Interest	15 (10.2)	7 (11.8)	22
Methodologies	10 (14.4)	21 (16.6)	31

Note: The expected frequency for each box is shown in brackets.

Discussion

This study had two objectives. Firstly, to identify the reasons why it is important to develop critical thinking in university education. And secondly, to discover whether there was some potential for developing critical thinking at university, as well as, if so, which were existing difficulties. The perspective adopted in both cases was that of university teachers. Understanding the teacher's point of view about the importance of and potential for developing critical thinking among university students is key to make improvements in teaching and avoid teachers' resistance to innovation and change (Schendel, 2016).

In view of the categories found, it can be stated that, in general, the participant teachers believe that it is very important to develop critical thinking in university education, and some of them say so unambiguously ($f = 38$; 24.3%). This is mainly because this competence is closely linked to students' overall ($f = 11$; 7.0%), intellectual ($f = 13$; 8.3%) and professional development ($f = 22$; 14.1%) in all areas ($f = 11$; 7.0%). Therefore,

developing critical thinking allows students to develop cognitively, personally and emotionally, in addition to enabling them to become more competent and professional in their future work. At the same time, this skill also encourages students to be increasingly autonomous ($f = 12$; 7.6%) and to a lesser extent, to be more creative ($f = 4$; 2.5%). Having this competence helps students to research a particular problem, as it encourages them to constantly look for possible evidence-based solutions ($f = 9$; 5.7%). It also promotes social change and transformation through knowledge of the environment in which they live ($f = 7$; 4.4%).

However, it is also important to work on critical thinking at university not only with a focus on students. It is also necessary to ensure that teachers are increasingly competent in critical thinking ($f = 4$; 2.5%) and provide them with the knowledge, practical resources and methodologies that best allow them to implement it in their teaching practice ($f = 11$; 7.0%).

Regarding the potential to work on critical thinking in universities, participants placed special emphasis on the fact that not only is there potential to teach it ($f = 65$; 32.8%), but it should be considered essential and necessary, even though they were aware that it is a complex construct ($f = 11$; 5.5%) and it only makes sense to adopt a transversal approach to its teaching ($f = 7$; 3.5%). Time therefore needs to be provided to teach it, and student/teacher ratio per discipline needs to be reduced ($f = 8$; 4.0%). There should also be a move away from dogmatism ($f = 5$; 2.5%) and a shift in the universities' lack of interest in introducing critical thinking in the curricula ($f = 10$; 5.0%). Solutions need to be found to counter low interest and lack of grounding in students' pre-university education ($f = 22$; 11.1%). Education in critical thinking needs to be available to university teachers, who should be provided with specific active tools and methodologies for teaching critical thinking ($f = 31$; 15.6%). This would increase their competence in and experience of teaching it ($f = 10$; 5.0%) and would also overcome the lack of interest in specific groups of teachers ($f = 8$; 4.0%).

Knowing teachers views about the importance and real possibilities of developing critical thinking in higher education is crucial to understand the way critical thinking is being taught at universities nowadays. This fact could lead us to design adequate curricular and teaching-learning strategies for the

classroom, considering as a starting point teachers' views and preconceptions about critical thinking.

The data show that the categories presented are invariable and therefore do not indicate any preferences based on the contextual variables studied, namely age, years of teaching experience, area of knowledge, sex and geographical area. These results support the solidity of the proposed categories, regardless of the variables studied.

The results shown in this paper may have certain implications both at a theoretical and at a practical level. From a theoretical point of view, the wide range of assumptions established about the importance of and potential for developing critical thinking in the university based on the opinion of education professionals provides some additional nuances that may be taken into account in future studies within the theoretical models proposed by various authors (Bezanilla et al., 2018; Ennis, 2016; Zapalska et al., 2018). These theoretical models could lead to the creation of new measuring instruments that are more closely linked to actual university practices, thus fostering new theories born out of empirical studies. From a practical point of view, the present study can promote the formal and official incorporation of critical thinking into the teaching curricula and programmes at macro, meso and micro levels. This study has identified some reasons why it is important to introduce critical thinking into university education, as well as the limitations that the current approaches have from the perspective of teaching professionals. In fact, scientific evidence has demonstrated that it is possible to significantly improve this competence at the university level by establishing specific and previously planned programmes and using varied methodologies (Bezanilla et al., 2019; Guzmán, & Sánchez, 2006; Howard, Li-Ping, & Jill, 2015).

Future studies could aim to further the current knowledge about the effectiveness of interventions in the degree of development of critical thinking, as well as their impact on other psychological, social and personal aspects. These interventions could be partly supported by the data shown in the present study. This would shed some light on whether addressing the difficulties and constraints explained here could be more useful to students and teachers, than not doing so. Similarly, future studies could replicate the present study in other geographical areas, in order to discover if these results

could be extrapolated to areas with different cultures and levels of development.

Finally, this paper has certain limitations. Probabilistic sampling was not used in the selection process, and participants were proposed based on their proximity to the researchers involved in this study. Although the sample comes from different locations across the world, it might be interesting to employ a somewhat larger sample in future studies.

Conclusions

When establishing curricula and teaching-learning activities to develop critical thinking at university, it is very important to take into account the opinion of teachers on the importance they give to this competence, the possibilities they see for teaching it in the classroom and the difficulties they perceive in this process. This is one of the main contributions of this study to the subject of the development of critical thinking at university level.

As can be seen, on the one hand, there are different reasons why critical thinking should be worked in the classroom according to teachers, such as its importance for the future professional of the student, the development of their intellectual capacity and autonomy, and its transversal ability to transfer it to various subjects as well as areas of life.

On the other hand, the different difficulties faced by teachers in this process have also become evident. Although the vast majority of teachers consider that teaching critical thinking at university is possible, some of them point out, amongst the main difficulties, the lack of prior training and interest in the subject on the part of the students, as well as the lack of experience and training of teachers on this competence. The very complexity of the critical thinking as such also appears as one of the difficulties in working with it in the classroom as well as the lack of interest and support from the university institutions themselves.

Perhaps this diversity of opinions regarding the importance of teaching critical thinking in higher education and the difficulties for doing it, is one of the reasons why it is so difficult to work on it in a focused, systematic and coherent way at university education.

References

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D.I., Wade, C.A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <http://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Agredo Tobar, J. G. & Burbano Mulcue, T. (2012). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación* [tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
- Aliakbari, M. & Sadeghdaghighi, A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 70, 1-5. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.031>
- Asgharheidari, F. & Tahiri, A. (2015). A survey of EFL teachers' attitudes towards critical thinking instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(2), 388-396. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.243>
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking skills and creativity*, 33, 1-10. <http://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz, S., & Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89-113. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Cárdenas Becerril, L, Monroy Rojas, A., Arana Gómez, B., & García Hernández, M. L. (2015). Importancia del pensamiento reflexivo y crítico en enfermería. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 23(1), 35-41. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/58142>
- Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher Perceptions of Critical Thinking Among Students and its Influence on Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.
- Committee for Economic Development (2015). *What are the essential competencies on the job?* <https://bit.ly/2Ojrlgb>

- Dumitru, D. (2019). Creating meaning. The importance of Arts, Humanities and Culture for critical thinking development. *Studies in Higher Education, 44*(5), 870-879.
<http://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586345>
- Ennis, R. H. (2016). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi, 1*–20. <http://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <https://bit.ly/2Znjlf7>
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima, 24*, 128-135.
- Fraker, D. M. (1995). *Improving high school students' critical thinking skills* [tesis de maestría]. St. Xavier University.
- Franco, A., & Almeida, L. S. (2015). Critical thinking in college: Differential analysis by academic year and scientific area. En C. Dominguez (Ed.), *Critical thinking in education: actual challenges* (pp. 25-30). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Franco, A. (2016). What *Do Ode to Joy*, the Nobel Peace Prize, Umbrellas and Cartoons Have in Common? Why Critical Thinking Matters and How Higher Education Moulds. *Higher Education for the Future, 3*(1), 108-124. <http://doi.org/10.1177/2347631115610231>
- González, R. L. (2008). ¿Cuál es la importancia de la capacidad de pensamiento crítico en la enseñanza contable? *Adversia. Revista Virtual de Estudiantes de Contaduría Pública, 3*, 1-9.
- Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*(2), 1-17.
- Hervás, R. M. & Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000, 9*, 34-40.
- Howard, L. W., Li-Ping, T., & Jill, M. (2015). Teaching critical thinking skills: Ability, motivation, intervention, and the pygmalion effect. *Journal of Business Ethics, 128*, 133-147.
<http://doi.org/10.1007/s10551-014-2084-0>

- Indrasiene, V., Jegeleviciene, V., Merfeldaitė, O., Penkauskiene, D., Pivoriene, J., Railiene, A., Sadauskas, J. & Valaviciene, N. (2019). What critical thinking and for what? *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 1(9), 24-38.
- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2013). Critical thinking across the ELT curriculum: A mixed methods approach to analyzing L2 teachers' attitudes towards critical thinking instruction. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3), 15-24. <http://doi.org/10.5861/ijrse.2012.189>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. <http://hdl.handle.net/10578/9053>
- Marques Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). *A educação em ciências com orientação CTS – atividades para o ensino básico*. Areal Editores.
- Oz, C. & Balyer, A. (2018). Examining the Importance of Critical Thinking Skills of School Administrators and Teachers' Regarding Their Personal and Professional Lives. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 4(2), 20-31.
- Palacios, W. N., Álvarez, M. E., Moreira, J. S., & Morán, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *Edumecentro*, 9(4), 194-206.
- Paul, R. & Elder, L. (2008). *Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson/Prentice Hall.
- Riegel, F. & Oliveira, M. G. (2018). Theoretical frameworks and instruments for evaluation of critical thinking in nursing and education. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 39, 1-8. <http://doi.org/10.1590/1983-1447.2018.2017-0097>
- Schendel, R. (2016). Adapting, Not Adopting: Barriers Affecting Teaching for Critical Thinking at Two Rwandan Universities. *Comparative Education Review*, 60(3), 549-570. <http://doi.org/10.1086/687035>
- Tenías, M. J. (2013). Pensamiento crítico en la universidad de la postmodernidad. *Revista Trilogía*, 7, 55-66. <https://ssrn.com/abstract=3528606>

- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7.
- Velásquez, M. J. & Figueroa, H. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en El Salvador. *Panorama*, 6(10), 7-20.
- Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del Pensamiento Crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4, 35-42.
- World Economic Forum (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth Industrial Revolution*.
<https://bit.ly/3j0iIVM>
- Zapalska, A. M., Nowduri, S., Imbriale, P., Wroblewski, B., & Glinski, M. (2018). A framework for critical thinking skills development across business curriculum using the 21st century bloom's taxonomy. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(2), 1-14.
- Zhang, T. (2017). Why do Chinese postgraduates struggle with critical thinking? Some clues from the higher education curriculum in China. *Journal of further and higher education*, 41(6), 857-871.
<http://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206857>

María-José Bezanilla es Profesora en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto

Héctor Galindo-Domínguez es Profesor en la Facultad de Humanidades, Educación y Psicología; Universidad Francisco de Vitoria.

Manuel Poblete es Profesor en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto

Contact Address: Avenida Universidades, 24. 48007 Bilbao, España.

Email: marijose.bezanilla@deusto.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

‘Mi Barrio-Mi Escuela’ Programa Artístico Socioeducativo: Voces Críticas para Valorar su Eficacia y Eficiencia

Noemy Berbel Gómez¹, Maravillas Díaz Gómez²

1) Universitat de les Illes Balears

2) Universidad del País Vasco

Date of publication: February 2nd, 2021

Edition period: February 2021 – June 2021

To cite this article: Berbel Gómez, N., & Díaz Gómez, M. (2021). ‘Mi Barrio-Mi Escuela’ Programa Artístico Socioeducativo: Voces Críticas para Valorar su Eficacia y Eficiencia. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 77-101. doi: 10.4471/remie.2021.5381

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2021.5381>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

‘My Neighbourhood-My School’ a Socio-educational Arts Program: Critical Voices to Assess its Effectiveness and Efficiency

Noemy Berbel Gómez
*University of the Balearic
Islands*

Maravillas Díaz Gómez
*University of the Basque
Country*

*(Received: 10th April 2020; Accepted: 7th January 2021; Published: 2nd
February 2021)*

Abstract

This study is part of the ongoing R+D+i project 'Re-inhabiting the Neighbourhood: The Transformation Process of Empowerment among Universities-Schools and Society through Artistic Practices'. The project seeks to contribute to the social transformation and citizen empowerment of the 'Nou Llevant-Soledat Sud' a neighbourhood in Palma (Balearic Islands) and is composed of three general aims: to design a transdisciplinary artistic program of socio-educational intervention; to implement this program in an underprivileged and marginal peripheral neighbourhood and to evaluate the program and its impact in the educational, artistic, social and cultural fields. Through one of the evaluation instruments such as the one offered by the interview and the focus groups, this text obtains the opinion of the university students and the primary school teachers who participated in the program. By establishing paths for dialogue from a qualitative approach, this technique has allowed us to obtain valuable information and has helped us to check the evolution of the project and has also made us able to detect some mistakes in the course of the different programmed activities and finally it has offered us reflective knowledge for future interventions.

Keywords: artistic program, socio-educational intervention, critical voices, reflective knowledge

‘Mi Barrio-Mi Escuela’ Programa Artístico Socioeducativo: Voces Críticas para Valorar su Eficacia y Eficiencia

Noemy Berbel Gómez
*Universidad de las Islas
Baleares*

Maravillas Díaz Gómez
Universidad del País Vasco

(Recibido: 10 Abril 2020; Aceptado: 7 Enero 2021; Publicado: 2 Febrero 2021)

Resumen

Este texto se enmarca en el proyecto en curso I+D+i ‘Re-Habitar el Barrio: Procesos de Transformación y Empoderamiento entre Universidad-Escuela-Sociedad a través de Prácticas Artísticas’. El proyecto busca contribuir a la transformación social y al empoderamiento ciudadano del barrio Nou Llevant-Soledat Sud de Palma (Islas Baleares) y comprende tres objetivos generales: diseñar un programa artístico transdisciplinar de intervención socioeducativa; implementar dicho programa en un barrio periférico desfavorecido y marginal y evaluar el programa y su impacto en el ámbito educativo, artístico, social y cultural. A través de uno de los instrumentos de evaluación como el que nos ofrece la entrevista y los grupos focales, se recoge la opinión del alumnado universitario y las maestras de la escuela primaria que participan en el programa artístico socio-educativo en curso. Al establecer caminos para el diálogo desde un enfoque cualitativo, esta técnica nos ha permitido obtener información valiosa a fin de comprobar la evolución del programa, detectar algunos errores en el transcurso de las diferentes actividades y ahondar en un conocimiento reflexivo para futuras intervenciones.

Palabras clave: programa artístico, intervención socioeducativa, voces críticas, conocimiento reflexivo

El proyecto ‘Re-Habitar el Barrio: Procesos de Transformación y Empoderamiento entre Universidad-Escuela-Sociedad a través de Prácticas Artísticas’ (2018-2021) financiado en convocatoria pública competitiva por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y por el Ministerio de Ciencia e Innovación – AEI, a través del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, se produce desde el convencimiento que las experiencias con el arte mediante procesos creativos de participación activa, son capaces de contribuir a la construcción de un entramado social que refuerce el tejido educativo y cultural. Tiene presente los diferentes informes UNESCO alertándonos sobre la importancia de la educación artística al fomentar la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social. Como recoge Rojas-Durand (2016, p.16),

Quando en la educación se incluyen diferentes manifestaciones creativas, como la música, el teatro, la danza, el movimiento corporal y las artes visuales y literarias, se provee el máximo de oportunidades para el desarrollo integral y autónomo de las personas como sujetos de su propia experiencia.

De igual modo, diferentes estudios muestran la importancia de programas artísticos con influencia en el bienestar emocional y la inclusión social (Karkou & Glasman, 2004; McLellan et al., 2012; Rocha & Ferreira, 2019). Estos programas, de acuerdo con Martín (2016) deben tener una duración dilatada en el tiempo que permita al alumnado enfrentarse a retos para los que inicialmente no están preparados. Por otra parte, conforme con las actuales necesidades educativas, contribuyen en la toma de decisiones de una comunidad consciente de su papel como agente del cambio que representa. Hacer arte en educación nos dice Abad (2012), significa implicarse en un proyecto de comunicación y descentración. El arte ofrece un sentido para expresar el intercambio de espacio y tiempo que suscitan las conexiones que concretan nuestra historia particular y colectiva.

El programa artístico socioeducativo ‘Mi barrio-mi escuela’ busca ofrecer al alumnado de la escuela primaria, con apenas contacto con manifestaciones artísticas, la oportunidad de aprender, experimentar, crear y disfrutar de cada una de las acciones diseñadas (Berbel-Gómez, 2020). Por otra parte,

responde a la voluntad de formar a los futuros/as maestros/as, docentes en prácticas, en un contexto desfavorecido del extrarradio situado en el área marginal de Nou Llevant-Soledat Sud de Palma de Mallorca.

El territorio que conforma estos barrios es el resultado de la expansión urbana de la ciudad de Palma a lo largo de los últimos ciento cincuenta años, que implica una transformación de una zona agraria periurbana en amplias áreas urbanizadas o en proceso de transformación. Su constante más representativa es que su evolución y rasgos sociodemográficos siempre han estado ligados al fenómeno migratorio (Salvà-Tomàs, P.A., Jaume-Adrover, M., & Berbel-Gómez, 2019). El barrio y, por tanto, la escuela participante en el estudio situada en él, no presentan un carácter unitario en cuanto a procedencia, cultura y religión, pero sí en cuanto a su nivel económico, generalmente bajo o muy bajo. El centro educativo ha crecido gracias a la inmigración que se ha producido durante los últimos años, donde encontramos familias de diferentes partes del mundo, muchas de ellas con dificultades económicas y sociales (Tomás & Orcera, 2020).

El proyecto deriva de experiencias previas en el mismo ámbito de estudio y contexto de aplicación desarrolladas por el grupo de investigación, orientadas al trabajo desde la escuela con el territorio, ello mediante las prácticas artísticas y con un enfoque transdisciplinar. Los objetivos del proyecto vienen marcados por la evaluación de estos programas anteriores con las y los agentes implicados para identificar necesidades educativas, sociales y culturales por resolver.

La estrategia se basa en la intervención conjunta entre la Universidad, la Escuela y la Sociedad a través de las prácticas artísticas con la participación de artistas y expertos/as de las diversas disciplinas de conocimiento. Para ello se ha desarrollado un trabajo horizontal y colaborativo entre alumnado universitario, estudiantes de centros educativos y la comunidad educativa (maestros/as y padres) junto con artistas y expertos/as, instituciones locales, asociaciones y vecinos/as del barrio.

El proyecto persigue generar una estructura operativa que permita dar respuesta a los aspectos indicados, así como indagar sobre modos y estrategias de actuación mediante las cuales sea posible explotar el potencial del arte para el desarrollo de prácticas transformadoras y de empoderamiento (Medina, 2012). Los retos que afronta la educación formal en la actualidad

hacen necesario el replanteamiento de la institución educativa vigente y la generación de alianzas y de un nuevo tipo de prácticas educativas. Se requiere tanto el trabajo directo en la escuela como incidir en la formación inicial del docente, dotando a los futuros/as maestros/as de experiencias de aprendizaje basadas en contextos reales. Por ello, consideramos esencial que Escuela y Universidad se unan en el diseño de espacios y procesos educativos abiertos, flexibles y colaborativos basados en el contexto.

En este contexto, los objetivos del proyecto de investigación han sido:

1. diseñar un programa artístico transdisciplinar de intervención socioeducativa;
2. implementar dicho programa en un barrio periférico desfavorecido y marginal y;
3. evaluar el programa y su impacto en el ámbito educativo, artístico, social y cultural.

Las acciones proyectadas a partir de los objetivos del proyecto de investigación han sido fruto de diferentes reuniones con todos los participantes en el mismo: docentes, artistas, investigadores/as, maestras, asociaciones de barrio, coordinador de distrito del barrio, directora del Museo Krekovic. Las sesiones de trabajo dieron lugar al diseño del programa “Mi barrio-mi escuela” con un total de veintinueve acciones artístico-pedagógicas. A lo largo de dos años (2018/2019), se han llevado a cabo un total de veintitrés acciones (Anexo 1) en las que, junto con los integrantes del proyecto, han tomado parte el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) y el alumnado de la etapa primaria del centro Pintor Joan Miró. En Salvà-Tomàs et al. (Salvà-Tomàs, P.A., Jaume-Adrover, M., & Berbel-Gómez) se aporta una descripción de las acciones artístico-pedagógicas llevadas a cabo en el año 2018 y primer semestre 2019, así como documentos audiovisuales en la página web del proyecto.

En esa toma de decisiones durante el diseño del proyecto y elaboración del programa artístico socioeducativo, contemplamos necesariamente la evaluación. La evaluación de programas se configura como un componente propio de los procesos sociales y educativos. Para Rosselló (2004) la evaluación de la eficacia trata de comprobar en qué medida un proyecto consigue los objetivos o resultados que se habían propuesto. Complementaria

a esta evaluación, contamos con la evaluación de la eficiencia que establece la relación que existe entre el logro de los objetivos de un proyecto y su relación con los recursos utilizados. Según Choen y Franco (1988), no hay posibilidad de llevar adelante políticas sociales eficaces y eficientes, si no se evalúan los resultados de su aplicación. El análisis de un conjunto de acciones programadas a favor de la integración artística en el ámbito educativo ayuda a respaldar la tarea educativa y puede contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales (Holochowest et al., 2017). Por otra parte, el trabajo colectivo entre profesionales e instituciones del mundo educativo, artístico y cultural aporta visibilidad a la escuela (Llebadot-González & Pagès-Santacana, 2018; Robinson, 2013). Por ello, entendemos que la evaluación no debe ser un fin en sí misma concebida como una actividad aislada y autosuficiente, los resultados obtenidos, crean la posibilidad de rectificar y reorientar dichas acciones.

Como se ha señalado, todas las acciones diseñadas en el programa en las que ha participado el alumnado universitario, junto con otros agentes, ya se han implementado a lo largo del 2018 y 2019. Las acciones previstas a desarrollar en el transcurso del 2020 y 2021, a partir del segundo trimestre, están centradas en la participación del alumnado de primaria y a nivel comunitario.

La concepción de la escuela como comunidad hace referencia a que sus integrantes mantienen unas relaciones estables, comparten vínculos y finalidades (Vera-Vila, 2007). En este sentido, la información que hemos solicitado tanto al alumnado universitario como a las maestras nos va a permitir reajustar y redefinir las acciones todavía no ejecutadas. Por ello, lo que se presenta son resultados del proyecto centrados en el ámbito educativo. Se indaga sobre el grado de valoración y satisfacción en cuanto al diseño del programa y desarrollo del mismo por parte del alumnado universitario y de las maestras del centro escolar.

Las acciones del programa parten de un trabajo colaborativo y cooperativo entre el alumnado universitario y los escolares del centro de primaria. El alumnado de primaria trabajó con el alumnado de la universidad en sesiones programadas en diferentes ambientes: el espacio abierto del barrio, el centro escolar y el campus universitario. Cada una de las acciones fueron evaluadas por el profesorado y el alumnado mediante diferentes

herramientas metodológicas según requiriera la acción llevada a cabo. El profesorado cumplimentaba, una ficha inicial sobre qué querían conseguir con la acción programada y otra final, en la que se planteaba en qué medida se había logrado los objetivos de acuerdo con el diseño global del programa. Asimismo, el alumnado universitario y del centro escolar valoraban cada acción realizada por medio de diferentes herramientas de evaluación: cuestionarios, rúbricas de evaluación, entre otros.

Método

Damos Voz al Alumnado Universitario

Para facilitar el diálogo y debate activo de los participantes se optó por organizar grupos focales. Según Krueger y Casey (2000) citado en Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran (2011, p.130), “el empleo de los grupos focales puede redundar en múltiples beneficios para los investigadores en las ciencias sociales. Uno de ellos es que son una manera económica, rápida y eficiente de obtener datos” en un espacio de tiempo relativamente corto. Esta técnica de evaluación cualitativa es muy valorada por su capacidad para generar conocimientos profundos sobre un tema de manera eficiente y oportuna (Masadesh, 2012). Se reunió al alumnado en el Laboratorio de Música y Arte de la Universidad (Mus&Art LAB), un espacio accesible y tranquilo, conocido por los grupos que posibilitó un ambiente propicio para la conversación, confianza y retroalimentación positiva de los participantes (Masadesh, 2012).

A tal efecto, se programaron dos sesiones de trabajo de dos horas por sesión, con el título *Evaluación de un programa artístico-educativo. Instrumento clave para valorar su eficacia y eficiencia*. El total del alumnado participante en las acciones artístico-pedagógicas desarrolladas en el 2019 fue de 163 (55 del Grado de Educación Primaria y 108 de Grado de Educación Infantil). Se invitó a la totalidad del alumnado a participar de forma voluntaria en las dos sesiones de evaluación, a las cuales asistieron un total de 20 alumnos/as.

Fueron cuatro los grupos que tomaron parte con cinco componentes por grupo. Los objetivos de partida eran dos, conocer la importancia del programa

transdisciplinar para su formación docente y valorar la eficacia y eficiencia del mismo en los niños y niñas de la escuela primaria.

Escuchar la voz del alumnado que ha participado en las diferentes acciones supone establecer una comunicación real y efectiva con las actividades programadas, los modos de abordarlas y los procedimientos metodológicos empleados. Compartimos con Pérez-Juste (2000, p.280) que,

Nunca se insistirá lo suficiente en la importancia de conseguir, mediante el diálogo y las sesiones de grupo debidamente conducidas, un acuerdo básico tanto en el diagnóstico de los puntos débiles como en las medidas a tomar: el apoyo a los planes de mejora depende en gran manera de ello.

Entrar en diálogo con el mundo experiencial del alumnado y poder detectar los claroscuros que se visualicen nos ofrece información para futuras acciones y nos permite analizar el efecto producido en su aprendizaje (Aranda et al., 2016). Cada acción del programa había sido ya evaluada por el alumnado participante por lo que en esta ocasión interesaba conocer su opinión sobre el conjunto de las acciones partiendo de los interrogantes siguientes:

Tabla 1.

Interrogantes de la Sesión 1 y de la Sesión 2

Sesión 1

- ¿Cuáles son los obstáculos y dificultades con las que se han enfrentando?
 - ¿Como solventar estos obstáculos?
 - ¿Qué piden a la universidad y qué les ha aportado participar en el programa?
 - ¿De qué manera estas acciones le han posibilitado un escenario en el que el aprendizaje se produzca de manera colaborativa y dialógica?
-

Sesión 2

- ¿Qué entienden ha significado las actividades del programa para el alumnado de primaria a nivel educativo, artístico, social y cultural?
-

Para responder a estas cuestiones y una vez formados los grupos y agradecerles su participación, expusimos los objetivos de las sesiones a fin de poder iniciar la conversación sobre su intervención en el programa y su posible repercusión en su formación docente.

Cada grupo eligió un moderador que tomaba nota de las cuestiones e ideas más relevantes enumerándolas para posteriormente presentarlas a los otros grupos y entregarlas a la coordinadora de la sesión a su finalización. Asimismo, las sesiones fueron grabadas en video para un posterior análisis. El acercamiento metodológico ha sido cualitativo a fin de matizar o conocer aquello que las cifras no nos dicen (Roselló, 2004).

Para Fisher (2013) las conversaciones son particularmente eficaces cuando se realizan en parejas o grupos en las que puedan examinarse distintas formas de interpretar una experiencia de aprendizaje.

Tabla 2.

Informantes ámbito universitario

Informantes	Perfil de las informantes	Técnica	Fecha de realización
20 alumnos/as universitarios/as	12 mujeres y 8 hombres del Grado de Educación Primaria y del Grado de Infantil	Grupo focal (4 grupos de 5 alumnos/as)	20_02_2020 (sesión 1); 21_02_2020 (sesión 2)

La Voz de las Maestras

Una vez concluidas las sesiones con el alumnado se llevó a cabo una reunión con la maestra tutora y la cotutora del grupo de 5º de primaria participante en el proyecto para lo cual se acordó previamente una entrevista semi-estructurada de una hora de duración en la sala de reuniones de su centro educativo. En dicha reunión, entre otras consideraciones, se puso en conocimiento las apreciaciones del alumnado universitario sobre la aportación del programa a nivel educativo, artístico, social y cultural en los niños y niñas.

Se abordó aquellas de las cuestiones que entendíamos más generales y significativas para nuestra indagación. La voz de las maestras buscó reunir elementos nuevos que enriquecieran y matizasen alguna de las aseveraciones llevadas a cabo por el alumnado universitario.

Tabla 3.

Informantes ámbito escolar

Informantes	Perfil de las informantes	Técnica	Fecha de realización
Maestra tutora	Funcionaria de carrera con plaza definitiva en el centro con 16 años de experiencia	Entrevista semiestructurada	21_02_2020
Maestra Cotutora	Funcionaria de carrera con plaza definitiva en el centro con 11 años de experiencia	Entrevista semiestructurada	21_02_2020

Este estudio se realizó de conformidad con las recomendaciones del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de las Islas Baleares (número de autorización: 95CER18). Los consentimientos obtenidos por parte de los participantes en la investigación son: Consentimiento informado de participación en la investigación, de los participantes y padres de los alumnos menores de edad; Consentimiento de uso de imágenes, de los participantes y padres de los alumnos menores de edad; Compromiso de confidencialidad de los participantes.

Resultados

La Opinión del Alumnado Universitario

Una vez recogida y analizada la información de los grupos, en este apartado se procede a comentar las ideas más relevantes de cada grupo. Se ha tenido en cuenta que la mayoría de las apreciaciones recogidas por los cuatro grupos eran bastante coincidentes por lo que se han agrupado para no caer en reiteraciones y facilitar así su lectura.

Obstáculos y dificultades a las que se han enfrentado y cómo solventar estos obstáculos. La falta de base y de conocimiento sobre los contenidos que

se abordaban en alguna de las acciones fue señalada por el alumnado, consciente de la dificultad que presentaban algunas actividades en las que no tenían formación previa como, por ejemplo, ‘Makey Makey’ (Acción 19 - Anexo 1-). Al mismo tiempo valoraban la oportunidad de formarse en ámbitos en los que no habían trabajado.

Se señala como dificultad los conflictos internos que se generaron en los grupos a la hora de trabajar conjuntamente en actividades que requerían una mayor implicación entre los participantes tal fue el caso de la obra de teatro ‘West Mallorca Story’ (Acción 13 -Anexo 1-). Se demanda herramientas que ayuden a resolver los problemas e intervenir cuando haga falta solventarlos.

Les ha sido difícil combatir la normalización de la violencia, la convivencia con sustancias drogodependientes que hay presentes en el barrio. Se ve necesaria a lo largo de las acciones realizadas la ayuda de agentes sociales externos a la educación, véase educadores/as o trabajadores/as sociales.

Otra de las dificultades que resaltaron hacía referencia al poder conciliar la metodología universitaria con la metodología de los proyectos. Sin embargo, aseguran que las metodologías empleadas les han permitido estar abiertos/as a la experimentación de nuevas oportunidades de aprendizaje y poderlas poner en práctica en un futuro próximo.

Se piensa que las acciones del programa, al llevarse a cabo dentro de asignaturas del Grado que cursan, suponen un riesgo al quitar tiempo de estudio para dichas asignaturas. Esta percepción fue ampliamente debatida por los grupos no llegando a un acuerdo generalizado. Para algunos las acciones reforzaban los contenidos de las asignaturas del Grado señalando que a partir de experiencias reales han sabido aplicar herramientas útiles facilitándoles el estudio.

Qué piden a la universidad y qué les ha aportado la participación en el programa. Apuestan por una mayor implicación del profesorado universitario en general y una mayor comunicación de la Universidad con la Escuela. Entienden que hay una percepción errónea de las personas externas a la universidad en cuanto a que desconocen el proyecto, o proyectos de investigación en el que se trabaja la cohesión social del barrio. Piensan que la universidad debería hacer marketing y promoción de lo que aporta y significa

un proyecto educativo-social (por ejemplo, hacer difusión en ‘Youthing’, publicación gratuita sobre música y espectáculos en Mallorca).

Consideran que la participación en el proyecto les ha brindado la oportunidad de conocer la escuela antes del periodo de prácticas obligatorias. La posibilidad de tomar contacto con un centro docente y poder observar sus condicionantes. El alumnado demanda la necesidad de prácticas desde el primer año de carrera y que no se retrasen hasta los dos últimos años de los estudios de grado, concentrándose a partir del segundo semestre del tercer curso.

Han tomado conciencia de la realidad multicultural, en muchas ocasiones marginal, de los barrios obreros de Palma. Observan que el poco compromiso activo de algunos/as alumnos/as con el proyecto provoca un posterior absentismo que afecta directamente al desarrollo de los objetivos planteados al inicio de las distintas acciones.

Valoran la oportunidad de conocer una escuela y su multiculturalidad, trabajar con niños/as, adquirir herramientas, fomentar la creatividad y trabajar la empatía, los sentimientos... Tener presente el por qué de un proyecto social y conocer a diferentes expertos/as profesionales y vocacionales.

Aprecian que han podido explorar diferentes aspectos que no conocían y no se habían potenciado en el barrio. Poder mejorarlo a través de estrategias metodológicas multidisciplinares con actividades que suponen un aprendizaje significativo para el alumnado tanto de la escuela como para ellos/as mismos/as.

De qué manera estas acciones les han posibilitado un escenario en el que el aprendizaje se produzca de manera colaborativa y dialógica. El proyecto les ha motivado para seguir investigando de cara al futuro. Ponen en valor que han disfrutado por la originalidad de muchas de las actividades y su multidisciplinariedad. Así como de todas aquellas actividades en las que predominaban la apuesta y creación de tejido social y de barrio a través de la cohesión social.

Una de las mayores ventajas que nos ofrece este proyecto es el contacto directo con un aula y su realidad. Además, nos ha permitido ver la variedad de actividades que se pueden plantear dentro de un mismo

objetivo y su finalidad, así como darnos la oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido y programado en las clases teóricas.

Qué entienden ha significado las actividades del programa para el alumnado de primaria a nivel educativo, artístico, social y cultural. La evaluación hecha sobre la posible eficacia y eficiencia del programa en los niños y niñas a nivel educativo, artístico, social y cultura (Objetivo 3 del proyecto de investigación), era otro de los interrogantes planteados al alumnado universitario al haber podido interactuar conjuntamente en varias de las acciones programadas.

A nivel educativo destacan. La oportunidad de compartir experiencias que identificaban como nuevas maneras de aprender diferentes contenidos curriculares de forma lúdica. Se potencia la labor de la maestra(s) tutora de clase, la motivación intrínseca del alumnado y la ilusión de hacer nuevas actividades con material novedoso y motivador al que no están acostumbrados (sobretudo las TIC).

Preocupa el absentismo escolar ya que algunos/as niños/as muestran poco interés en algunas tareas con falta de motivación y/o estáticas. Solo reconocen la parte lúdica de las actividades y no identifican la relación entre las mismas. Es importante la identificación de factores motivacionales y reforzarlos con estímulos externos.

A nivel artístico valoran. La expresión intrínseca del alumnado, desde ‘Bee bot’ (robot infantil educativo programable) a bailes y cantes folclóricos generaron un interés sobre sus propias habilidades artísticas para avanzar en otras propuestas. Se solicita un mayor contacto con el Laboratorio de la UIB (Mus&Art Lab) para apostar por una relación más significativa para los/as niños/as con el proyecto o futuros proyectos.

La oportunidad de participar en un proyecto de envergadura y trabajar con profesionales de ámbitos y lugares diferentes. Además, todas las propuestas ayudaron a crear más implicación y motivación en el alumnado. Se destaca la acción de los ‘Haikus’ (Acción 17 -Anexo 1-) en la que trabajaron conjuntamente como una forma alternativa de expresión de sentimientos, sonidos, etc., muy libre y fácil de aprender.

A nivel social consideran. Se ha fomentado valores de respeto, participación, responsabilidad e innovación. La participación de agentes de varios ámbitos ha contribuido a abrir los límites del proyecto y ha facilitado obtener otra mirada del contexto en el cual se enmarca el colegio. Son necesarias más actividades de cohesión social, enfocadas a los intereses del alumnado con planificación horaria en función de la dificultad de la actividad. La realización de tareas de cooperación para impulsar la cohesión grupal y la interacción social entre las diferentes culturas del barrio, que visualicen la interculturalidad y promuevan la creación de un tejido social.

A nivel cultural estiman. Se han potenciado y puesto en valor diferentes aspectos y ámbitos del barrio que no se habían explorado: Palacio de Congresos de Palma, Museo Krekovic...Conciencia de cultura propia, una cultura de todos, culturas distintas que fluctúen entre ellas y se empapen una de la otra.

La Opinión de las Maestras

Dificultades a las que se han enfrentado y cómo solventarlas. Las maestras consideran que no han tenido dificultades significativas. Destacan como dificultad la coordinación de las actividades en tiempo de calendario,

La universidad divide el curso por semestres y asignaturas y la escuela, aunque dividido en trimestres, obedece más a una formación continua del alumnado. Para nosotras una misma actividad puede ser anual lo que hace que nos encontremos en ocasiones con la dificultad de dar coherencia, seguimiento y duración a una actividad concreta que se trabajó de forma puntual.

Consideran importante realizar actividades en el aula avanzando en los contenidos que trabajan y enlazar las actividades del proyecto con el currículo de primaria a través de las diferentes propuestas didácticas del proyecto.

Qué les ha aportado la participación en el programa. Para las maestras la participación en el proyecto no solo le ha aportado al alumnado sino también a todo el profesorado que de una manera u otra se implicó.

Al alumnado ha aportado experiencias únicas, actividades atractivas, material nuevo, espacios que no conocían y relaciones personales con gente universitaria. Hemos abierto un mundo nuevo: el universitario. Nuestro alumnado pertenece a un nivel socioeconómico medio-bajo o incluso muy bajo y llegan muy poquitos a conocer la universidad, tal vez este sea un gran paso para ellos/as y les incentive a seguir estudiando, pues todas las actividades han sembrado una semilla de motivación hacia los estudios superiores.

A nosotras, como docentes, también nos ha enseñado otra manera de trabajar coordinándonos con la UIB y otros agentes externos. Además, no siendo el Barrio Nou Llevant ‘nuestra zona’, desconocemos algunos datos que han sido investigados y trabajados tanto en el aula como a través de las propuestas didácticas que las profesoras de la UIB nos han posibilitado.

A nivel educativo destacan. La implicación de los diferentes agentes educativos y la posibilidad de poder organizar actividades lúdicas diferentes, así como la coherencia pedagógica habida en todo momento entre lo programado y lo ejecutado. Los aprendizajes multidisciplinares significativos de su entorno más próximo que han posibilitado la motivación del alumnado por aprender datos de su barrio.

A nivel artístico valoran. Las actividades motivadoras que facilitan el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as y su posibilidad de interactuar con el barrio. Poder conocer “nuevas” técnicas artísticas, así como profesorado y artistas de otros lugares que han aportado nuevos conocimientos. Experimentar con diferentes datos recogidos por nosotros/as y por el alumnado de la UIB; jugar, manipular, probar, cambiar...“aprender haciendo”. Descubrir capacidades que desconocíamos que teníamos, así como el gusto por ciertas obras y modo de ejecutarlas.

A nivel social consideran. La interacción de diferentes agentes educativos y artísticos, doctores/as de las diferentes universidades, pedagogos/as, sociólogos/as, artesanos/as, artistas, músicos, residentes del barrio, estudiantes de la UIB, etc. y su implicación en rehabilitar el barrio. El

conocimiento adquirido sobre las posibilidades que nos brinda nuestro barrio, tanto a nivel artístico como cultural y social.

A nivel cultural estiman. El enriquecimiento cultural de cada uno/a. La interacción del profesorado con las y los agentes implicados en la cultura y el crecimiento personal.

Discusión

Fusión de Voces

Los resultados obtenidos a partir de las voces del alumnado universitario y las maestras de aula de primaria nos indican que el programa ha tenido una buena acogida y repercusión a nivel educativo. Se observa un interés por la innovación en cuanto a la utilización de nuevos recursos a nivel tecnológico, del mismo modo una tendencia positiva por incluir en las asignaturas contenidos sociales e interculturales. Se pone de manifiesto que la diversidad cultural genera una dicotomía entre convicción y actuación, debida en parte por el desconocimiento de las culturas de origen que subyace en el barrio, así como por la diversificación en los hábitos de consumo en el ámbito artístico. En lo que se refiere a las actitudes demostradas ante las actividades artísticas, el alumnado y las maestras reconocen que plantean una nueva dinámica de trabajo que abre la oportunidad a la mejora del barrio en su conjunto. Emerge un reconocimiento a dichas actividades en cuanto a que ofrece un potencial integrador y formativo. Sin embargo, el alumnado, reconoce estar ante una dificultad técnica y falta de formación en el ámbito artístico que les permita responder con éxito a las tendencias educativas actuales. Como recoge Cabedo-Mas y Díaz-Gómez (Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez) el docente debe contar con la posibilidad de formación necesaria para llevar a cabo iniciativas en las que integre la educación artística como elemento de comunicación interpersonal y social positiva.

Somos conscientes de la limitación de la muestra en este estudio, en parte por ser una muestra de conveniencia y debido a que este seminario de evaluación se realizó fuera del periodo lectivo (en la semana no lectiva situada en el mes de febrero entre los dos semestres de clases) y que la participación

del alumnado era totalmente voluntaria. Así mismo, se debería haber contado con el profesorado interviniente en el programa, pero desestimamos la idea ante la dificultad de reunirles dada su procedencia y no poder establecer el debate posterior. De igual modo, hubiera sido de interés para este estudio, contar con la opinión de algunos de los integrantes de las familias. Como recoge Epstein y Sheldon (Epstein, J. L., & Sheldon), la participación de la familia y la comunidad contribuye a la consecución de otros objetivos importantes para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Al implicar a las familias en la educación de sus hijos/as se obtiene un mayor compromiso con las actividades que llevan a cabo y favorece el éxito en el estudio.

En relación al impacto social del proyecto, aunque no es objeto de este estudio, cabe señalar que gracias a su puesta en marcha se han generado vínculos con numerosas instituciones públicas y privadas, derivando alguna de ellas en la firma de convenios; se ha solicitado al equipo investigador la colaboración y asesoramiento en el ámbito educativo en cuestiones relacionadas con su integración y vínculo en el ámbito territorial del proyecto (iniciativa Ramon Llull 2030); se ha dinamizado el vínculo de las asociaciones del barrio con la comunidad educativa; se ha posibilitado la apertura de espacios divulgativos y expositivos a la comunidad educativa y habitantes del barrio, como por ejemplo el Palacio de Congresos de Palma; se ha estrechado el vínculo con instituciones museísticas del barrio y potenciado su presencia en el contexto, como es el caso del Museo Krekovic; se han realizado diversas exposiciones en el ámbito universitario, escolar y comunitario; y se ha hecho difusión de las diferentes acciones del proyecto en su página web y a través de redes sociales y medios de comunicación como prensa, televisión y radio.

A Modo de Cierre

El relato por parte del alumnado universitario y de las maestras de la escuela nos ha permitido conocer cómo, según sus voces, los proyectos artísticos con un marcado interés educativo, social y cultural contribuyen en la formación de la sensibilidad, el desarrollo de la capacidad creativa, de la disposición para aprender y de la autoestima. El programa ha sido posible gracias a los apoyos, medios y recursos con los que se ha podido contar para conseguir los

objetivos, lo que nos ha permitido evaluar la eficacia del proyecto, a partir del logro de sus objetivos, y la eficiencia del mismo, al contar con los medios imprescindibles desde su comienzo. Destacamos asimismo la implicación y compromiso en todo momento tanto de docentes-artistas como de las y los agentes implicados. Compartimos con Denzin (2008), la necesidad de un vínculo entre la universidad, la escuela y la sociedad que posibilite el cambio con justicia social, en donde el resultado de los debates tenga consecuencias en la formulación de políticas y en la distribución de los recursos locales y nacionales. En futuros proyectos de investigación se tendrá en cuenta los resultados derivados de este estudio en la búsqueda de decisiones eficaces y eficientes que generen mayores posibilidades de aprender, compartir, experimentar y disfrutar de propuestas artísticas con responsabilidad social comunitaria: Barrio-Escuela-Universidad.

Agradecimientos

Proyecto ‘Re-Habitar el Barrio: Procesos de Transformación y Empoderamiento entre Universidad-Escuela-Sociedad a través de Prácticas Artísticas’ <EDU2017-84750-R> financiado por: FEDER/Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

Referencias

- Abad, J. (2012). La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística. En: P. Alsina & A. Giráldez (Coords.), *Siete Ideas clave la competencia cultural y artística* (pp. 149-170). Graó.
- Berbel-Gómez, N., Jaume-Adrover, M., Bermúdez de Castro, J.J., & Díaz-Gómez, M. (2020). Contribution of artistic and musical instructional materials to the improvement, exploration and appreciation of the neighbourhood Nou Llevant-Soledat Sud in Palma. In: R.M. Vicente, C. Gillanders, J. Rodríguez, G. Romanelli & J. Pitt (eds.), *Music Education and Didactic Materials* (pp. 207-217). Grupo STELLAE/IARTEM.

- Aranda, M., Cruz, E., Alonso, I., & Fernández, B. (2014). La incorporación de la voz del alumnado en el desarrollo de una estructura curricular modular. La experiencia del grado de Educación Social en la UPV/EHU. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 215-236.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2081>
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-294.
<http://doi.org/10.17583/remie.2015.1555>
- Cohen, E., & Franco, R. (1988). *Evaluación de proyectos sociales*. Grupo Editor Latinoamericano. Colección Estudios políticos y sociales.
- Denzin, N. K. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad. *Reencuentro*, 52, 63-76.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34005206.pdf>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S.B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. <http://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Morata.
- Holochwost S.J., Wolf D.P., Fisher K.R., O'Grady K., & Gagnier K.M. (2018). The Arts and Socioemotional Development: Evaluating a New Mandate for Arts Education. In: Rajan R. & O'Neal I. (eds.), *Arts Evaluation and Assessment*. Palgrave Macmillan, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-64116-4_7
- Karkou, V., & Glasman, J. (2004). Arts, education and society: The role of the arts in promoting the emotional wellbeing and social inclusion of young people. *Nasen*, 9(2), 57-65. <http://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00321.x>
- Llevadot-González, M., & Pagès-Santacana, A. (2018). Los proyectos de integración del arte en educación (*arts integration*) y la mejora de la calidad docente a través de un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 121-140.
<https://doi.org/10.35362/rie7713093>
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Graó.

- Masadesh, M. A. (2012). Focus Group: Reviews and Practices. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(10), 63-68.
http://www.ijastnet.com/journals/Vol_2_No_10_December_2012/9.pdf
- McLellan, R., Galton, M., Steward, S., & Page, C. (2012). *The impact of creative initiatives on wellbeing: a literature review*. CCE.
- Medina, Y. (2012). *Critical Aesthetic Pedagogy: Toward a Theory of Self and Social Empowerment*. Peter Lang.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
<https://publicaciones.unitec.edu.co/index.php/paradigmas/article/view/35/34>
- Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2). 261-287.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Robinson, A. H. (2013). Arts Integration and the Success of Disadvantaged Students: A Research Evaluation. *Arts Education Policy Review*, 14, 191-204. <https://doi.org/10.1080/10632913.2013.826050>
- Rocha, H., & Ferreira, A. (2019). Future Designers as Actors of Change: Exploring Design Education Scenarios focused on Social Innovation and Sustainability. *Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 12(24). <http://convergencias.ipcb.pt>
- Rojas-Durand, P. (2016). *El aporte de las artes y la cultura, a una educación de calidad: Caja de herramientas de educación artística*. Consejo Nacional de la Cultura Artes. Gobierno de Chile.
- Roselló, D. (2004). *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Ariel.
- Salvà-Tomás, P.A., Jaume-Adrover, M., & Berbel-Gómez, N. (2019). Passat, present i desig de futur del Nou Llevant- Soledat Sud: projecte artístic transdisciplinari ‘Re- habitar el Barrio’. *Anuari d’Educació de les Illes Balears 2019*, 252-266.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/195550/Nou%20Llevant.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tomás, C. M., & Orcera, A. (2020). Mi vida en el Barrio: Planificación y elaboración de teatro musical en 4.º de primaria. *Eufonía. Didáctica de la Música, 84*, 53-59. <https://www.grao.com/es/producto/mi-vida-en-el-barrio-eu08498771>
- Vera-Vila, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. *En La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela*, 11-38. Graó.

Noemy Berbel Gómez es Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Arte y Educación (GRAiE) y Directora del Laboratorio de Música y Arte (Mus&Art LAB) de la Universitat de les Illes Balears.

Maravillas Díaz Gómez es Profesora Titular de Universidad (jubilada) del Área de Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Contact Address: Carretera de Valldemossa, km 7.5, 07122 Palma, Illes Balears, Spain

Email: noemy.berbel@uib.es

Anexo 1

Acciones artístico-pedagógicas del programa ‘Mi barrio-mi escuela’

Acción	Título Acción	Responsable	Fecha
1	‘Historias de Barrio’	Juanjo Bermúdez de Castro, UIB	Mayo 2018
2	‘Conectando redes a través de la percusión’	Eduardo Lopes, Universidad de Évora, Portugal	Octubre 2018
3	‘Conocimiento del Nou Llevant a través de tres miradas: el pasado, el presente y el deseo del futuro’	Pere Salvá, UIB	Octubre-diciembre 2018
4	‘Espacios urbanos e investigaciones artísticas’	Magdalena Jaume, UIB	Septiembre-noviembre 2018
5	‘Diseño de metodología de instalaciones artísticas’	Magdalena Jaume, UIB	Octubre-diciembre 2018
6	‘Miradas’	María Elena Riaño, UC; Adolf Murillo, UV; Noemy Berbel, UIB	Octubre-noviembre 2018
7	‘Sonorización del Barrio: El Latido Sonoro’: Escuchar el Barrio (Captura sonora e intervención en el espacio)	María Elena Riaño, UC; Adolf Murillo, UV; Noemy Berbel, UIB	Octubre 2018
8	‘Sonorización del Barrio: El Latido Sonoro’: Cápsulas Creativas (Trazos en corto-Mosaicos Humanos)	María Elena Riaño, UC; Adolf Murillo, UV; Noemy Berbel, UIB	Noviembre 2018

9	‘Sonorización del Barrio: Mapas sonoros’: Mapas sonoros: Geolocalización de los sonidos en el Barrio	Adolfina Pérez, UIB; Antonia Darder, UIB; Sofía Villatoro, UIB	Octubre-diciembre 2018
10	‘Sonorización del Barrio: Mapas sonoros’: 10.a. Mapas sonoros: Creación de códigos QR de los sonidos y composiciones musicales/visuales del Barrio 10.b. Mapas sonoros: Creación y exposición de posters sonoros con códigos QR	Adolfina Pérez, UIB; Antonia Darder, UIB; Sofía Villatoro, UIB	Octubre-diciembre 2018
11	‘Difusión de las acciones del Proyecto en el Blog del aula de 4º curso de primaria’ ‘Difusión de las acciones del Proyecto en el Blog del aula de 5º curso de primaria’	Antonia Darder, UIB	Septiembre-diciembre 2018 Septiembre-diciembre 2019
12	‘Videos del Barrio’	María del Pilar Rovira, EASDIB	Octubre 2018 - enero 2019
13	‘West Mallorca Story’	Juanjo Bermúdez de Castro, UIB	Mayo-junio 2019
14	‘Mi vida en el Barrio’	Carlota Tomás y Aina Orcera CEIP i ESO Pintor Joan Miró; Juanjo Bermúdez de Castro, UIB	Mayo 2019
15	‘Rudimentos para trabajar la gentrificación desde la infancia’	Marc Morell, UIB	Mayo-junio 2019

16	‘Cartografía Visual’	Daniel Raposo y José Silva, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal; Coordinadora: Maravillas Díaz, UPV	Mayo 2019
17	‘La poesía haiku - una propuesta innovadora para el trabajo con niños y jóvenes’	Graça Mota, CIPEM/INET-md	Octubre 2019
18	‘Producción y creación musical: sonorizando un espacio expositivo’	Kiko Navarro, ‘Afroterraneo Music’	Noviembre-diciembre 2019
19	‘Diseño e implementación de una propuesta didáctica basada en robótica con Makey-Makey en 5º de primaria’	Antonia Darder, UIB	Septiembre-diciembre 2019
20	‘Diseño e implementación de una propuesta didáctica basada en robótica con retos con Bee-Boots para 5º de primaria’	Antonia Darder, UIB	Septiembre-diciembre 2019
21	‘Reporter youtuber’	Adolfina Pérez, UIB	Septiembre-diciembre 2019
22	‘Proyecto artístico: Experiencia de vida y micro-descubrimiento (del barrio)’	Magdalena Jaume, UIB	Octubre-diciembre 2019
23	‘Las voces del barrio’	Pere Dávila, CEIP y ESO Pintor Joan Miró; Noemy Berbel, UIB	Diciembre 2019

24	‘Evaluación de un programa artístico-educativo. Instrumento clave para su valoración’	Maravillas Díaz, UPV; Noemy Berbel, UIB	Febrero 2020
25	‘Re-construir ciudad. La mirada escultórica del lugar que habitamos’	Joan Pere Català, Centro de Cerámica Marratxí; Francisco Cifuentes, ‘Aulets-Architects’; Magdalena Jaume, UIB; Noemy Berbel, UIB	En proceso 2020-2021
26	‘Escucha el Barrio’	Mar Barceló Suau y Rosa M ^a García Moreno, ‘Sa Galania’	En proceso 2020-2021
27	‘Museo Krekovic. Emblemático rincón de la historia del barrio’	María del Mar Gaita, ‘Museo Krekovic’; Irene Amengual, ‘Museo Es Baluard’; Magdalena Jaume, UIB; Noemy Berbel, UIB	Pendiente
28	‘Imaginario audiovisual del barrio’	Javi Cadavieco, Mito Colom, ‘Dalumen’; Kiko Navarro ‘Afroterraneo Music’	Pendiente
29	‘Re-habitar el Barrio: espacio de reunión’	Noemy Berbel, UIB; Magdalena Jaume, UIB	Pendiente
