

E

E

E

E

E

E

# REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

**VOL 19, N. 1**

**ABRIL 2021**

## Editor-Jefe

**Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.**  
Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte  
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

## Comité Editorial

**Dra. D<sup>a</sup> María ÁLVAREZ LIRES**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. D<sup>a</sup> Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Murcia

**Dr. D. Gualberto BUELA CASAL**  
Universidad de Granada

**Dra. D<sup>a</sup> Francisca FARIÑA RIVERA**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Anabel MORIÑA DíEZ**  
Universidad de Sevilla

**Dra. D<sup>a</sup> Ángeles PARRILLA LATAS**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Margarita PINO JUSTE**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Teresa PRIETO RUZ (†)**  
Universidad de Málaga

**Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE**  
Universidade de Porto. Portugal

**Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ**  
Universidad de Santiago

## Comité Científico

**Dra. D<sup>a</sup> Ana ACUÑA TRABAZO**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Mel AINS COW**  
University of Manchester. Inglaterra

**Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa ALONSO ESCONTRELA**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ**  
Universidad de Oviedo

**Dr. Amauri APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA**  
Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

**Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA**  
Universidad Complutense de Madrid

**Dra. D<sup>a</sup> Pilar BENEJAM ARGIMBAU**  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Dra. D<sup>a</sup> María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Granada

**Dra. D<sup>a</sup> Fátima BEZERRA BARBOSA**  
Universidade de Minho. Portugal

**Dr. D. Guillermo BORTMAN**  
Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina)

**Dr. D. José M<sup>a</sup> CANCELA CARRAL**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN**  
Universidad de Valladolid

**Dra. D<sup>a</sup> Raquel CASTILLEJO MANZANARES**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Harry DANIELS**  
University of Bath. Gran Bretaña

**Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES**  
Universidad de A Coruña

**Dr. D. Vítor da FONSECA**  
Universidade de Lisboa. Portugal

**Dra. D<sup>a</sup> Carmen GALLEGO VEGA**  
Universidad de Sevilla

**Dra. D<sup>a</sup> Carmen GARCÍA COLMENARES**  
Universidad de Valladolid

**Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO**  
Universidad de Valencia

**Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH**  
Universidad de A Coruña

**Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE**  
Universidad del País Vasco

**Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT**  
Universidad Autónoma de Madrid

**Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA**  
Universidad de Oviedo

**Dra. D<sup>a</sup> Mercè IZQUIERDO AYMERICH**  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Dr. D. Hong JUN YU**  
Tsinghua University. Beijing (China)

**Dra. D<sup>a</sup> María Mar LORENZO MOLEDO**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. D<sup>a</sup> Ana M<sup>a</sup> MARTÍN RODRÍGUEZ**  
Universidad de La Laguna

**Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO**  
Universidad Autónoma de Madrid

**Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN**  
Universidad de Granada.

**Dra. D<sup>a</sup> Pilar MATUD AZNAR**  
Universidad de La Laguna

**Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA**  
U.N.E.D.

**Dra. D<sup>a</sup> Lourdes MONTERO MESA**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. D<sup>a</sup> María Xesús NOGUEIRA PEREIRA**  
Universidad de Santiago

**Dra. D<sup>a</sup> Mercedes NOVO PÉREZ**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ**  
Universidad de Oviedo

**Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO**  
Universidad de Murcia

**Dr. D. Alfonso PALMER PROL**  
Universidad de las Islas Baleares

**Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Luz PÉREZ SÁNCHEZ**  
Universidad Complutense de Madrid

**Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO**  
Universidad de La Laguna

**Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA**  
Pontificia Universidad Católica de Chile

**Dra. D<sup>a</sup> Nora RÄTHZEL**  
Universidad de Umeå. Suecia

**Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA**  
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

**Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS**  
Universidade de Santiago de Compostela

**Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ**  
Universidad de Valladolid

**Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ**  
Universidad de Vigo

**Dra. Beatriz SÁNCHEZ CÓRDOVA**  
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte  
"Manuel Fajardo" (Cuba)

**Dra. D<sup>a</sup> Mara SAPON-SHEVIN**  
University of Syracuse. E.E.U.U.

**Dra. D<sup>a</sup> María Dolores SEIJO MARTÍNEZ**  
Universidad de Santiago

**Dra. D<sup>a</sup> Andiana SCHWINGEL**  
University of Illinois. E.E.U.U.

**Dra. D<sup>a</sup> Carme SILVA DOMÍNGUEZ**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. Jair SINDRA**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Brasil

**Dr. D<sup>a</sup> Waneen SPIRDUO**  
The University of Texas at Austin. E.E.U.U.

**Dra. D<sup>a</sup> Teresa SUSINOS RADA**  
Universidad de Cantabria

**Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR**  
Universidad de Salamanca

**Dr. D. Francisco TORTOSA GIL**  
Universidad de Valencia

**Dr. D. Antonio VALLE ARIAS**  
Universidad de A Coruña

**Dra. D<sup>a</sup> María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Enrique VIDAL COSTA**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Jaén

## Dirección Técnica

**Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ**  
Universidad de Vigo

**UNIVERSIDAD DE VIGO**

ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

## SUMARIO

Revista de Investigación en  
Educación

Vol. 19, n. 1, Abril 2021  
ISSN: 1697-5200  
eISSN: 2172-3427

### ARTÍCULOS

BRASÓ, J. y TORREBADELLA, X. *Una visión histórica del marro a través de los textos. Entre la actividad lúdica libre y recreativa del marro y su uso como instrumento pedagógico* \_\_\_\_\_ 5

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. y GAJARDO ESPINOZA, K. *Repensar la educación online durante el confinamiento: la visión de las familias de Castilla y León* \_\_\_\_\_ 25

RODRÍGUEZ GUARDADO, M.S. y GAETA GONZÁLEZ, M.L. *Perfiles motivacionales y rendimiento académico en ciencias exactas y experimentales en estudiantes de Bachillerato mexicanos* 42

AMAR, V. *La mayor experiencia del mundo. La narrativa de una maestra de infantil entre la actividad laboral, la enfermedad y la jubilación* \_\_\_\_\_ 53

### RECENSIONES

PAZO LABRADOR, A.J. *Laura Tucker y Lois Sherwood (2020). Entender el cambio climático. Información y recursos para el profesorado.* Madrid: Narcea. 155 págs. ISBN: 978-84-277-2752-6. ePdf: 978-84-277-2753-3. ePub: 978-84-277-2754-0 \_\_\_\_\_ 68

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Sophie Gagnon-Roberge (2019). Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos.* Madrid: Narcea. 108 págs. ISBN: 978-84-277-2626-0. ePdf: 978-84-277-2627-7. ePub: 978-84-277-2628-4 \_\_\_\_\_ 71



Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la  
Educación y del Deporte

---

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE y OALib Journal.

El porcentaje de rechazo de artículos es de 82.6%.

## SUMMARY

Revista de Investigación en  
Educación

Vol. 19, n. 1, April 2021

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

### ARTICLES

BRASÓ, J. and TORREBADELLA, X. *A historical vision of prisoner's bar through the texts. Between recreational freedom and pedagogical control* \_\_\_\_\_ 5

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. and GAJARDO ESPINOZA, K. *Rethinking online education during lockdown: the view of families in Castile and León* \_\_\_\_\_ 25

RODRÍGUEZ GUARDADO, M.S. and GAETA GONZÁLEZ, M.L. *Motivational profiles and academic performance in the exact an experimental sciences in mexican high school students* \_\_\_\_ 42

AMAR, V. *The greatest experience in the world. A child's teacher's narrative between work, illness and retirement* \_\_\_\_\_ 53

### BOOK REVIEWS

PAZO LABRADOR, A.J. *Laura Tucker y Lois Sherwood (2020). Entender el cambio climático. Información y recursos para el profesorado*. Madrid: Narcea. 155 págs. ISBN: 978-84-277-2752-6. ePdf: 978-84-277-2753-3. ePub: 978-84-277-2754-0 \_\_\_\_\_ 68

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Sophie Gagnon-Roberge (2019). Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos*. Madrid: Narcea. 108 págs. ISBN: 978-84-277-2626-0. ePdf: 978-84-277-2627-7. ePub: 978-84-277-2628-4 \_\_\_\_\_ 71



Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la  
Educación y del Deporte

---

*Revista de Investigación en Educación* is included in ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE and OALib Journal databases.

The rejection rate of this journal amounts to 82.6%.

**ARTÍCULOS**

**ARTICLES**

# Una visión histórica del marro a través de los textos. Entre la actividad lúdica libre y recreativa del marro y su uso como instrumento pedagógico

## A historical vision of prisoner's bar through the texts. Between recreational freedom and pedagogical control

Jordi Brasó<sup>1</sup>, Xavier Torrebada<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Barcelona [jbrasorius@ub.edu](mailto:jbrasorius@ub.edu)

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Barcelona [xtorreba@gmail.com](mailto:xtorreba@gmail.com)

Recibido: 24/7/2020

Aceptado: 23/3/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Jordi Brasó

Edifici Llevant, Despacho 332

Campus Mundet, Universitat de Barcelona

Passeig Mundet, 08035 Barcelona

---

### Resumen

A lo largo de la historia de la educación los adultos han utilizado los juegos corporales como significativos elementos para una *re-creación* pedagógica. Pero además estos juegos fueron practicados de forma libre en calles y plazas, sin vigilancia, por parte de los jóvenes, hecho que comportaba peleas, gritos, molestar a los transeúntes... Con una idea para controlar la conducta de los pequeños, fue en el siglo XIX cuando estas prácticas entraron en el marco socializador de la escolarización, y juegos como el del marro, en España y en otros países del entorno europeo, experimentaron un proceso de pedagogización. Es a partir del juego del marro que indagamos sobre el proceso de configuración pedagógica del juego motor escolar. Para ello se ha revisado una documentación histórica entre principios del siglo XIX y principios del siglo XX. A modo de conclusión se reflexiona sobre la necesidad de recabar información histórica-social sobre los juegos corporales en la edad escolar y la trascendencia que conlleva el educar para la libertad.

### Palabras clave

Juegos Corporales, Historia de la Educación, Educación Física, Pedagogía

### Abstract

Throughout the history of education, adults have used body games as significant elements for a pedagogical re-creation. But in addition, these games were practiced freely in the streets and squares, without supervision, by the young people, a fact that involved fights, screams, annoying passers-by ... With an idea to control the behavior of the little ones, it was in the nineteenth century when these practices entered the socializing framework of schooling, and games such as prisoner's bar, in Spain and in other countries in the European environment, underwent a process of pedagogization. It is from the game of the game that we inquire about the pedagogical configuration process of the school motor game. For this, a history

---

---

documentation between the beginning of the 19th century and the beginning of the 20th century has been reviewed. By way of conclusion, the need to collect historical-social information about body games at school age and the importance of educating for freedom is reflected.

### **Key Words**

Body Games, History of Education, Physical Education, Pedagogy

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

En España la popularidad del juego infantil se encuentra descrita en una significativa representación de libros de juegos y de gimnástica escolar (Brasó y Torrebadella, 2015b). Uno de los juegos más emblemáticos es el marro (o rescate) que, además es citado frecuentemente en los textos de literatura que evocan memorias de la infancia. Este juego tradicional, cuya presencia histórica se pierde en los confines de los tiempos, ha quedado completamente olvidado al entrar en el segundo milenio (Brasó y Torrebadella, 2016). El marro es el juego de la disciplina, de la estrategia y la dominación; es un juego de complicidades en donde la sagacidad y agilidad de los que participan son elementos determinantes para la victoria.

Si bien ya hay trabajos que estudian y profundizan en las entrañas del juego del marro (Brasó y Torrebadella, 2014, 2015b, 2015c, 2017b, 2018a, 2019a), todavía se pueden aportar más datos significativos que ayuden a interpretar aspectos concernientes a la lógica externa y a las vivencias personales de cada época.

El objetivo de este trabajo es el de contribuir a configurar el marco lúdico-pedagógico del juego del marro en España y sostener a partir de él los dominios de saber/poder que subyacen en su lógica externa (Brasó y Torrebadella, 2018c). Asimismo, hay que sostener que las particularidades pedagógicas del juego también pueden ser extrapoladas en el ámbito europeo y latinoamericano. Con todo ello, además, se contribuye a evitar una desmemoria histórica cada vez más presente en la sociedad de hoy en día (Brasó y Torrebadella, 2018b, 2020).

La metodología ha partido de la revisión de los recientes estudios aportados por los profesores Brasó y Torrebadella, pero también de una nueva revisión bibliográfica histórica de carácter inédito, que sustenta una mejor interpretación sobre la realidad del juego durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Se ha centrado la atención en el análisis e interpretación de relatos y textos de fuentes primarias en torno al juego. Estos se han contextualizado con fuentes secundarias, y todo ello ha comportado un análisis hermenéutico.

Los resultados muestran una dualidad del juego de marro, teniendo en cuenta el momento en el que se practicaba. De este modo significó un modo de libertad recreativa cuando el juego aparecía de forma libre, sin ningún control por parte del adulto y, una manera de control disciplinario, cuando el juego se practicaba en entornos escolares y los docentes vigilaban las acciones del juego.

## 2. EL JUEGO DEL MARRO EN LA LIBERTAD RECREATIVA DE LA INFANCIA

Entre los muchos juegos populares del siglo XIX había aquellos cuya tradición se remonta a tiempos ancestrales y que ni tan siquiera la memoria colectiva ha podido precisar (Andújar y Brasó, 2017; Brasó y Collell, 2016; Brasó y Torrebadella, 2015a, 2019b). Así, por ejemplo, al citar aquellos juegos de uso habitual entre los niños de las clases populares de Barcelona que se apropiaban de las calles y plazas de una ciudad intramuros, unos juegos que tanto molestaban a los transeúntes y a la “gente bien”, aparece el juego del marro. Este juego también llamado rescate, aunque no era explícitamente un juego prohibido por los bandos municipales (Ayuntamiento de Barcelona, 1857), era uno de los que podía acabar en embarazosas discusiones, inclusive a puñetazos o a pedradas; sin duda alguna, se trataba de una demostración de la hombría, imponiendo la ley del más violento o del más fuerte:

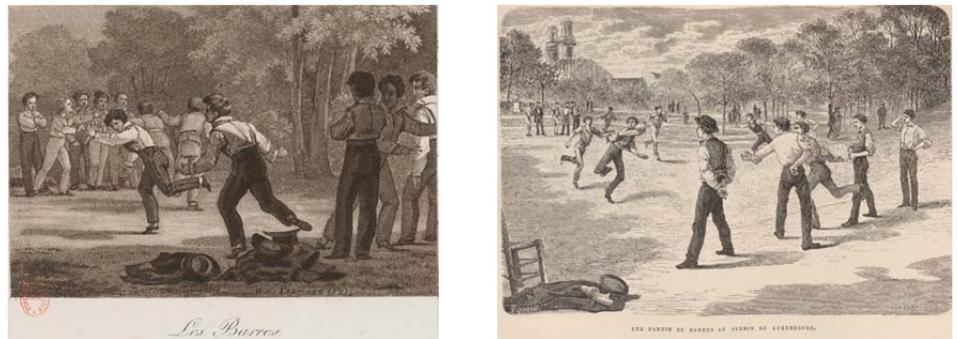
*“El domingo-Paseo Nuevo: El domingo último en el paseo de S. Juan o Nuevo hubo una especie de motín como diría el Heraldo y algún otro diario de su color. Estaban jugando al Rescat (rescate) una multitud de jóvenes en frente el cuartel de San Agustín, y esto nada tenía de particular pues es un juego muy divertido; mas después pasó la cosa á vías de hecho, pues los combatientes se incomodaron y se dieron tan lindos puñetazo, arañazos y mojicones que por fin la emprendieron á pedradas unos con otros”* (Pujadas, 1848, p. 1).

En esta línea, también, José Fernando de Larra, biznieta del literato Mariano José de Larra, escribía que en el Madrid del “año del hambre” –en 1811–: “En la calle, los chicuelos habían hecho las paces –sus rencores son menos duraderos que los de los hombres– y jugaban al marro con otros personajes tan graves como ellos” (De Larra, 1944, p. 10). Por lo tanto, las calles de estas ciudades eran verdaderamente para los niños un campo de recreo, pero también de luchas. Eran lugares en los que estos no solamente compartían amistades con sus semejantes, también libraban sus disputas en las que aprendían a *sobrevivir*. Así quedaba reflejado en una crónica de Alberto Serra Guixà (1873-1912), el redactor deportivo de *La Vanguardia* de Barcelona, que por aquel entonces era uno de los más influyentes propagandistas de la educación física:

*“Basta haber atravesado alguno de estos días de invierno claros, fríos cuanto secos y salutíferos, dicha plaza de Cataluña, y hasta me atreveré a decir, haber sufrido los efectos de las naturales travesuras infantiles en forma de pelotazo, carga u otra cosa semejante, para quedar plenamente convencido del desahogo y expansión al aire libre que reclaman a voces aquellas agrupaciones de parvulitos, que unos a foot-ball, otros a combas, al marro o al escondite los de más allá, hacen inocente e inofensivo acopio del oxígeno, que raramente encuentran en sus habitaciones, poco ventiladas y peor caldeadas por el astro del día, en esa edad en que el cuerpo necesita imperiosamente del ejercicio al aire libre, con objeto de activar y promover la circulación sanguínea”* (Serra, 1905, p. 1).

La literatura de la Condesa de Genlis (1842, 1864) –Stéphanie Félicité du Crest de Saint-Aubin (1746-1830)– puso en escena este juego, que tan popular era también en Francia (Amar y Jauffret, 1803; Dillaye, 1885; Le Prince, 1822; Vergnaud, 1831) (Figura 1). En *Las veladas de la quinta: novelas e historias morales para que las madres de familia puedan instruir a sus hijos juntando la doctrina con el recreo*, uno de los protagonistas, el joven César, demostró en el juego del marro sus principales virtudes físicas –agilidad, habilidad, destreza– y morales –valor y libertad–:

*“Como era César más ágil y robusto de lo que se podía esperar de su edad, lució muchísimo en este juego, porque sus lances proporcionan la ocasión de manifestar ligereza en alcanzar a los contrarios; habilidad y maña engañando al que persigue; buena fe condenándose a si propio en los lances dudosos; y finalmente, valor y generosidad, exponiendo su libertad para darla a los prisioneros de su bando” (De Genlis, 1864, p. 150).*



**Figura 1.** Les jeux des jeunes garçons (Le Prince, 1822) y Les jeux de la jeunesse (Dillaye, 1885)

Así, aparecía el juego fuera del tiempo escolar, es decir, sin la vigilancia y el orden. Este es precisamente el gran poder de atracción que tenía el juego del marro, el que también permitía y se deseaba jugar preferentemente a extramuros escolares. Era pues, en esta condición, que el juego, sin el control del adulto, podía llegar a su máxima expresión de realidad, proporcionando a los participantes un aprendizaje de disciplina, obediencia y sumisión entre iguales, al respetar las reglas (pactadas) del juego y, también, los códigos simbólicos entre las relaciones de complicidad y de saber/poder que se desprendían de las relaciones interpersonales.

Por lo tanto, este juego tiene una condición importante: es un juego de bandos, un juego de confrontación y socialización. Y en él aparecen diferentes roles y liderazgos de modo natural entre los componentes de los equipos como ya sucedió en Grecia con Aquiles, Ulises y los diferentes héroes descritos por Homero, o también en la aparición del fútbol en Inglaterra y la creación de las *Public Schools* (Hughes, 1923). Y todo ello iba marcado por una emoción y simbolismo, por ejemplo, en las disputas: los de la calle de arriba contra los de la calle de abajo, los de un barrio contra el otro. Destaca también la finalización de la práctica que es simplemente cuando lo decidía el grupo.

El mismo Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) cuenta que, a la edad de ocho años, en Ayerbe –provincia de Huesca–, sintió la atracción por experimentar en los juegos de aquellos muchachos del pueblo, juegos algo muy diferentes a los que él conocía. Ramón y Cajal ya lo decía, en estos juegos se encontraba una preparación del cuerpo y del carácter que hacía del individuo un ser más preparado para soportar *las luchas de la vida*. Pero hay que destacar que el *inocente* juego del marro y otros juegos eran censurados y se hallaban en el marco de la desobediencia a la política social, que encarnaba la autoridad de un mundo dominado por el machismo de los adultos. Ahora bien, estas prohibiciones entraban en el juego de la clandestinidad, *de las chiquilladas*, es decir, de los dispositivos sociales latentes que configuraban el predominio de una sociedad patriarcal y violenta.

*“Tienen los juegos gran importancia para la vida de acción y de conocimiento. En estos certámenes de agilidad y de fuerza se demuestran el valor, la osadía, la astucia; se adquieren cualidades del espíritu y se temple y robustece el cuerpo para las luchas de la vida.*

*En cuanto se calmó la mala voluntad de los muchachos para conmigo, tomé parte con ellos en los juegos del peón, del tejo y del marro, sin olvidar las carreras, luchas y saltos en competencia. ¡Qué alegría al reconocer que ganaba cada día en energía y flexibilidad! Pero lo malo era que los chicos de Ayerbe no se entregaban sólo a juegos inocentes: el marro y el tejo alternaban con diversiones más bárbaras y pecaminosas. Las pedreas y el asalto a los huertos serán ocupaciones favoritas de los zagalones del pueblo, los cuales tuvieron pronto en mí un discípulo aprovechado.*

*Yo opuse al principio alguna resistencia a los juegos brutales, así como al escalo de huertos y rebatiña de frutos. Pero el espíritu de imitación pudo más que los sabios consejos de mis padres y los mandamientos del Decálogo. Algo hubo en que no transigí jamás: era el abuso de fuerza con el débil y el ataque injusto o cruel, porque algo del culto a la justicia subsistió siempre en mí, aun en medio de las más disparatadas empresas.*

*Como yo tenía, comparado con los rústicos chicos de Ayerbe, algunos conocimientos y cierto hábito de discurrir, pronto les aventajé notablemente, así maquinando diabluras como en los juegos y luchas. Gracias a la continua gimnasia, brincaba como un saltamontes, trepaba como un mono, corría como un gamo, escalaba una tapia con la soltura de una lagartija, sin sentir jamás el vértigo de las alturas ni aun en los aleros de los tejados y en la copa de los nogales, y en fin, manejaba el palo, la flecha y, sobre todo, la honda, con mucho tino y maestría” (Ramón y Cajal, 1925, pp. 30-31).*

De todas formas, oponiéndose a esta censura destacaban las palabras del Dr. Arsenio Marín Perujo (1854-1903) que arremetía contra aquellos padres de familia, “las gentes de alto tono”, los cuales en sus paseos obligaban a permanecer a su lado a sus hijos y “a no detenerse en las plazuelas de los jardines a ver jugar siquiera a otros niños” (Marín Perujo, 1883, p. 119). Esta distinción de clase y de pundonor moral, no solamente condenaba a los niños a la inmovilidad y la flojedad física, sino también a marcar un carácter retraído y pusilánime. Por eso aconsejaba a las madres, que también educaran para lograr niños revoltosos, los cuales, luego se convertirían en hombres fuertes y robustos de cuerpo y también de espíritu:

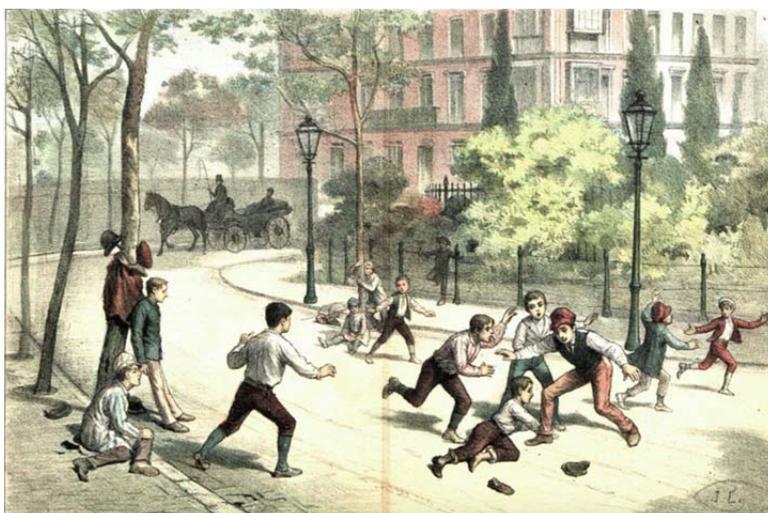
*“Salgan, pues, los niños a los paseos y plazas; únense a otros compañeros (de su misma edad, esto es lo principal) que conocen o no; traben polémicas y conversaciones; organicen al momento el juego, la gimnasia sin aparatos; corran de un lado a otro. ¿Entran en amistad? ¿Empiezan con disputas? ¿Se inician riñas? ¿Vuelven a la cordialidad? Dejadles, acostumbra los a las peripecias de la vida, al ejercicio y las discusiones; vigiladles, sí, a lo lejos, con cierta observación; más no turbéis las asociaciones al aire libre, que tan provechosas son siempre, y que robustecen el cuerpo y la inteligencia de los hombres del porvenir” (Marín Perujo, 1883, p. 119).*

A la vez, la invasión colonial del deporte anglosajón provocó una reacción de resistencia patriótica que, inscrita en el discurso regeneracionista, trataba de rescatar y renovar las tradiciones de los juegos considerados como autóctonos (Sport Popular, 1893). Así lo proclamaba el mismo Santiago Alba (1899, p. CX), remarcando que la “reconstitución física y moral de esta raza” también podía llegar de:

*“esta gran corriente por el ejercicio físico, contribuyendo a que los bolos, la barra, el paso y el marro, ocupen en domingos y días festivos las horas que hoy absorben el tute, el mus, el monte y la carteta, y sustituyendo el aire infecto de la tasca por el confortante ambiente del campo” (Alba, 1899, p. CX).*

Y cuando llegó el *foot-ball*, el marro encontró el *virus* que, finalmente, le arrebató el entusiasmo como juego (Brasó y Torrebadella, 2015b). Así quedaba recogido en las memorias del médico Carlos María Cortezo (1850-1933):

*“mientras los muchachos jugábamos al marro, al paso, al toro y a otros sports que constituían nuestro encanto, como hoy lo constituye el idealismo de la patada y de la coz que, con el nombre de foot ball, nos han regalado nuestros espirituales amigos los ingleses”* (Cortezo, 1923, p. 49).



**Figura 2.** El marro fue uno de los juegos de calle más preferidos por los niños españoles. Fuente: “Marro”, *El Mundo de los niños*, 30 de julio de 1888

Ciertamente, en ciudades como Madrid o Barcelona, la presencia del juego del *foot-ball* en los patios de los colegios y en las plazas iba ganando protagonismo a los juegos tradicionales (Brasó y Torrebadella, 2015b, 2015c) (Figura 2). Incluso sucedía en la ciudad de Buenos Aires, en donde se comentaba que, si bien el rescate continuaba siendo el juego más popular en las escuelas y entre los niños de las calles, ya no era como antes:

*“Antiguamente los niños de las escuelas iban a los sitios baldíos á jugar al rescate, como van hoy a los prados de foot-ball y ponían en conmoción barrios enteros con sus carreras y con sus risas pues generalmente con éstas era premiado todo jugador cuyas tretas fuesen descubiertas”* (Álvarez, 1902, p. 62).

Pero el juego también apareció en otro ámbito, el escolar, ya fuese en el recreo o como elemento de la gimnástica; y en este entorno no tenía el mismo significado que fuera de él. Porque “en el colegio todo es emulación, y el que no es el primero en el tema, quiere ser al menos el primero en el juego de pelota o en la carrera” (Janet, 1870b, p. 427); y es allí el lugar en donde el niño se prepara verdaderamente para las luchas de la vida, entre sus compañeros amigos y rivales, y aprende el honor a defenderse, adquiere fuerza y se endurece.

La visión negativa del juego libre –incluso vigilado por los padres–, a menudo se veía, por ejemplo, en el hecho de no querer ir a la escuela, o simplemente de estudiar: “¿Cómo lo haréis [padres] para que el niño halle agrado el ir a estudiar su gramática cuando está en el calor de un partido de marro?” (Janet, 1870a, p. 301). Por lo tanto, el momento y lugar de la práctica lúdica determinaban el significado del juego. Queda, como consecuencia, tratar este juego del marro en su lógica externa del entorno

pedagógico-escolar, un ámbito, por cierto, bien diferente –podríamos decir que antagónico– que el juego libre en la calle.

### 3. EL JUEGO DEL MARRO, UN DISPOSITIVO DE ENCIERRO PEDAGÓGICO

El juego del marro, aunque ya era conocido, llegó a través de la obra del prusiano Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1833); en este caso con la versión francesa de Amar y Jauffret (1803). La traducción española se conoció con el nombre *La gimnástica o escuela de la juventud* (1807). Sin embargo, el juego se tradujo por el de “Moros y Cristianos” (Figura 3), una alusión que reflejaba el carácter religioso y castrense con el que se quería impregnar el libro, puesto que estaba dedicado al Real Seminario de Nobles de Madrid (Llorens y Torrebadella-Flix, 2017).



**Figura 3.** Grabado del juego “les barres” (Amar y Jauffret, 1803)

Pero también, el mismo Francisco Amorós y Ondeano (1770-1848) –el catalán de Valencia exiliado en Francia–, reconocido por ser el fundador de la educación física en Francia, lo recomendó en su obra póstuma, *Nouveau manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (1848). Así mencionaba que juegos corporales como el de la honda o el marro, y otros tantos muy conocidos, por su naturaleza ya formaban parte aceptada en la gimnástica (Figura 4).

**La fronde.** Cet exercice consiste à enfermer une pierre ou une balle de plomb dans le pli aplati à dessein d'une corde dont on tient les deux bouts; elle reçoit, d'un mouvement de circonduction qu'on lui imprime, un degré de vitesse qui augmente la force de celui qui se sert de cet instrument. L'objet de ce mouvement est de diriger avec succès la pierre vers le but qu'on veut atteindre.

Les autres exercices et jeux gymnastiques de la *bascule*, *des barres*, *du palet*, *des quilles*, *des vélocipèdes*, etc., sont si connus qu'il est inutile d'en parler. (Voyez le *Manuel des Jeunes gens de l'Encyclopédie-Roret*).

**Figura 4.** *Nouveau manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (Amorós, 1848, p. 384)

En España, a lo largo del siglo XIX, el juego del marro como muchos otros juegos de niños y niñas sufrieron un proceso de pedagogización, de sociabilización y, si se desea mencionar, de civilización y control (Elschenrboich, 1979). En buena medida, la progresiva entrada de la educación física en el mundo escolar marcó el destino de muchos de estos juegos (Amar y Jauffret, 1803) (Figura 3). De aquí que, también, estos juegos fuesen recogidos en manuales a propósito de orientar la moralidad de los niños y niñas (López Villabrille, 1855). Ya el mismo Vicente Naharro Grima (1750-1823), maestro de primeras letras, entendió el proceso moralizador y educativo del juego, tan eficaz para aprender las primeras letras (Naharro, 1818). De este modo, a través de los juegos, despertó el interés de los niños para aprender a leer y moralizar conductas (Torrebadella, 2011).

Y este proceso de pedagogización, de sociabilización o de civilización quedaba muy bien expresado por Santiago Arnal Ramos, Inspector de Primera enseñanza de Navarra:

*“A las personas encargadas de su educación les corresponde, pues, iniciar á los niños en los juegos buscando, entre los que de antiguo se conocen y otros que pueden inventar, aquellos que tengan mayor atractivo, que no sean molestos, ofensivos ni pesados y que respondan á un fin pedagógico, sin que los mismos niños se aperciban, por supuesto, de este carácter educativo que al juego se le trata de imprimir”* (Arnal, 1893, p. 98).

Una característica del juego del marro, y que es clave para entender la pedagogización del juego, es el fundamento del *dispositivo de captura*, es decir, aquel instinto básico y depredador de la filogénesis: alcanzar a la presa, capturarla y poseerla de algún modo para un fin determinado. Por lo tanto, *el cazar y ser cazado* entran en las primeras formas lúdicas de la infancia. Y es aquí cuando se expresan dos formas de correr –elementos claves de la lógica interna del juego (Torrebadella y Brasó, 2014)–, una relacionada con la depredación y, la otra, relacionada con la escapatoria de la primera. No obstante, ambas formas son esenciales para la supervivencia (Brasó y Torrebadella, 2019a) (Figura 5). Y estos *dispositivos de captura* son re-creados en la edad adulta, en la sociedad, y entraron a configurar un espacio simbólico también en el proceso de deportivización. Así, este proceso, que es propio del *proceso de civilización*, redujo la crueldad y peligro de las capturas y de las cacerías y llegó a convertir las crueldades de los juegos más atávicos en el ocio (Sánchez-Crespo, 2010) y, en definitiva, en los deportes modernos (Elias y Dunning, 1992). Podríamos decir, por lo tanto, que tanto la deportivización como la pedagogización lúdica implican una regulación, un control, una disciplina de la acción motriz. El juego así se civiliza acorde a diferentes normativas, reglas y modos considerados óptimos y correctos de la sociedad de cada época y lugar. Así, para el caso que nos ocupa del marro, la libertad que había en el juego libre o incluso en excursiones y recreos escolares, era antagónica al control en la escuela, con un juego organizado.

Toda esta práctica lúdica escolar permitía trivializar la guerra, de igual modo que en otros juegos de bandos se simulaban combates, se hacían prisioneros y se mandaban fusilamientos. Estas actividades, en palabras de José Francos Rodríguez (1862-1931), endurecen los corazones de los niños y preparan a estos para las decisiones que en el futuro tendrán que tomar como adultos (Francos, 1883). Se visualiza aquí una voluntad por conseguir que los jóvenes adquirieran un pensamiento lacedemonio, de lucha y de entrenamiento para afrontar y desafiar a los enemigos (Brasó, 2018; Brasó y García, 2019).

No obstante, este juego tan excitante –y otros parecidos– incitaban a los jóvenes el hacer novillos –librándose eventualmente de la cárcel escolar– para poder jugar, y ello, también, les podía conducir a la mala vida callejera. Así, para remediar este peligro, algunos de los padres tomaban la decisión de encerrar a sus hijos de aprendices en un taller. Era una embarazosa situación que castigaba a los niños a una esclavitud de por vida. De tal modo lo exponía el Dr. Luis Vega-Rey (1853-1899), crítico conocedor de la vergonzante miseria humana –pobreza y mendicidad– que manchaba la opulencia de las clases acomodadas de la capital de España (Vega-Rey, 1885). Se visualiza aquí el castigo ante la falta de disciplina:

*“–Quiero que me sujete Ud. a este bribón para que aprenda a ganarse el pan, porque, si no, acabará en un presidio.*

*Al pobre Nino se le saltan las lágrimas al oír estas palabras de aquel que le diera el ser, porque la criatura no ha cometido falta mayor que no ir a la escuela, incitado por chicuelos de su edad para jugar á la toña o al marro”* (Vega-Rey, 1884, p. 104).



**Figura 5.** Descripción de los juegos de infancia (Naharro, 1818)

Este juego fue descrito en muchos tratados y su relato técnico estaba repleto del lenguaje bélico el cual connaturaliza la trivialización de la guerra (Brasó y Torrebaddella, 2019a). Así, en el inocente juego de niños subyacía una legendaria violencia que entraba a conformar el carácter de la llamada *moderna masculinidad*. Esta masculinidad venía pues caracterizada por la valentía, el arrojo, la temeridad o la astucia en el combate que se expresaban en el héroe (Brasó y García, 2019). A modo de ejemplo, véanse las detalladas explicaciones de su práctica en una de estas obras:

*“Marro. Para este juego se necesita un gran espacio llano, donde puedan moverse con holgura los combatientes. Reúnense éstos en dos grupos, compuestos del mismo número y obediendo cada cual a su jefe, que es el que dirige los movimientos. El espacio ocupado por cada grupo se marca en los extremos del sitio, donde se haya de efectuar el juego, por una línea de tres o cuatro metros de longitud, y a una distancia de tres o cuatro de un árbol, de un kiosco o de una pared cualquiera.*

*Puestos en fila, frente a frente, uno y otro bando, en su campo respectivo, y echadas ya suertes sobre cuál de los dos ha de principiar la batalla, uno de los jugadores del partido designado por la suerte sale de su campo, se acerca al enemigo y se coloca extendiendo un brazo delante del adversario, provocándole de esta manera. El provocado le alarga una*

*mano y entonces el otro le da tres golpes seguidos, huyendo inmediatamente a su campo, pues el que recibió los golpes habrá ya salido en su persecución, procurando cogerlo o sólo tocarlo para hacerlo prisionero. En auxilio del fugitivo sale ahora un nuevo combatiente á fin de coger al perseguidor, y así se generaliza la lucha. Pierde marro o es marro todo jugador que haya salido después de otro; el que no tiene marro necesita entrar en su campo para tomarlo, y, saliendo de nuevo, poder atacar al contrario. Si consigue alcanzarlo, grita cogido y se lo lleva preso a su campo. Después de una breve pausa, en que reciben los vencedores al prisionero, vuelve á trabarse el combate.*

*Distínguense varias clases de marro, según el modo de conducirse los vencedores con los vencidos. Unas veces son devueltos, y en este caso el juego consiste en hacer un número determinado de capturas, ganando el grupo que antes las realiza. Otras, se quedan en rehenes, que hay que rescatar o canjear por un número igual en el bando contrario. Si vienen nuevos prisioneros a juntarse con el primero, se pondrán todos en una fila, en el costado, la cadena, cogidos de las manos y ocupando el mayor espacio posible, para hacer fácil a alguno de sus camaradas tocar al último de aquéllos y efectuar así el rescate de todos. Es claro, que los guardianes vigilarán por que esto no suceda, oponiéndose a las estratagemas de los libertadores. El empeño de unos y otros señala el punto culminante de la contienda.*

*Terminase el juego cuando uno de los partillos ha sufrido pérdidas tales que ya no abriga esperanzas de libertar a sus compañeros. Si los bandos tienen prisioneros, entonces pueden canjearlos en número igual, guardando el sobrante el que lo tenga.*

*Llámase marro forzado aquella clase del juego que nos ocupa, en que se quedan los prisioneros como combatientes en el bando que los ha apresado; de modo, que el juego viene a terminarse, o porque todos los combatientes queden en un solo campo, o porque el contrario, después de haber sufrido grandes pérdidas, renuncie a seguir peleando” (Un aficionado, 1903, pp. 246-247).*

La significación constructivista y también autotélica del marro ha posibilitado que las escenas del juego quedasen impresas en algunas obras literarias que testimonian su popularidad histórica. Aparte, la aceptación social del juego quedó reafirmada, tanto en los manuales de educación física como en los repertorios de juegos populares (Figuras 6 y 7).



El marro.

**Figura 6.** Juego del marro entre los muros de un colegio internado. *Repertorio completo de todos los juegos* (De Marco y Ochoa, 1896)



**Figura 7.** El Marro: “Aspecto de una jugada”. *Tratado racional de gimnástica y de los ejercicios y juegos corporales* (García Fraguas, 1896)

También se cita el marro en el Colegio de San Antón de los Padres Escolapios en Madrid, donde los niños salían siempre los jueves y los domingos para jugar (Jueves y Domingos, 1874). Otras referencias se encuentran en el Romance de Manuel Ossorio Bernard, director de la revista *El Mundo de los Niños* (Ossorio, 1888), y en el bonito grabado de una escena del juego en plena calle, eso sí, siempre con el posible enojo de los transeúntes (Figura 2). Así, la pasión por este juego era refrescada de generación en generación y difícilmente un niño podía pasar su infancia sin haber tanteado siquiera la posibilidad de jugar (Pereda, 1880, 1888). De tal modo lo recordaba el poeta, dramaturgo y periodista Carlos Luis de Cuenca y Velasco (1849-1927), que en sus tiempos de juventud el juego del marro era practicado –también como indicaba Ramón y Cajal (1925) al hablar de su infancia– tanto por los niños de primeras letras, como por los muchachos más grandullones de la facultad, reuniéndose todos en el patio de la leonera vieja del Buen Retiro (Madrid). Además, destacaba la simpática y divertida emoción del lance de rescatar a los prisioneros:

*“El secreto de aquel lance consistía, en sentir de los más prácticos, no tanto en la habilidad del que se emboscaba, para llegar por ocultos caminos a tocar las manos de los cautivos que en el marro contrario guardaban anhelantes su redención, sino en el arranque del que a la vista de todos lanzábase de repente y por derecho con tal ímpetu, que cuando los contrarios llegaban a detenerle ya había lanzado aquel entusiástico grito, que me parece estar oyendo: Rescatao!!”* (Cuenca, 1901, p. 3).

El interés cada vez mayor por la calidad de vida de la infancia, a causa de: la insuficiencia higiénica, las malas condiciones de vida y habitabilidad –poca luz, poca ventilación, suciedad...– y, como consecuencia, la alta mortalidad infantil fueron motivos para potenciar las prácticas corporales en la naturaleza y el juego del marro a inicios del s. XX (Brasó, 2018a). Incluso algunos colegios, para compensar el hecho de no tener un buen gimnasio, adoptan “juegos y entretenimientos viriles, que, debidamente vigilados, suplen tal deficiencia” (Llaverías, 1904, p. 684). Naturalmente, el juego del marro fue incorporado, sobre todo, en tanto que lo permitían los paseos escolares al campo (Arnal, 1897), aprovechando aquella explanada en que se podía practicar sin peligro alguno de molestar a los transeúntes (Brasó y Torredadella, 2015c): “El marro, y en general, todos los juegos en que intervienen dos partidos se recomiendan para los niños por la destreza que necesitan en su ejecución y el atractivo que origina la lucha” (Arnal, 1893, p. 98; 1897, p. 74). Por lo tanto, el marro cumplía funciones higiénico-médicas, pero también de preparación y simbolismo bélico. En esta idea, como trataba Bailly-Balliere (1912, p. 413; 1918, p. 341), es cierto que “este juego

exige gran vivacidad, sangre fría y golpe de vista y habilidad, es un juego de correr de los más sencillos y divertidos”, pero también su inocencia ponía en juego una figuración bélica moralmente aceptada por la sociedad del momento. Esto sucedía cuando el fútbol y los batallones infantiles configuraban la esencia de una educación física escolar y cuyo principal objetivo, sobre la coyuntura de un marco regeneracionista, era el de virilizar a los jóvenes o, dicho de otro modo, militarizar la educación física escolar (Torrebadella, 2015, 2017).



**Figura 8.** Imagen del juego del marro (Gallach, 1915, p. 37)

La popularización del juego, en una sociedad humilde, con pocos recursos era evidente; el marro cumplía el requisito de ser un juego con pocas necesidades para su práctica –no hacía falta ningún material y se podía jugar en cualquier sitio–. Como mencionaba Gallach (1915), la mayoría de los niños conocían este juego (Figura 8). Así, mientras el mundo luchaba en la sinrazón de la I Guerra Mundial se reproducían, una vez más, sus reglas. Por lo tanto, el juego se prestaba a la simulación fantástica de la guerra, de un combate contra un *enemigo*. El análisis normativo ya permite intuir esta (re)creación bélica:

*“A 40 o 50 metros de distancia se trazan dos líneas paralelas, que marcan los campos. Los jugadores se dividen en dos bandos iguales y toman posiciones en sus campos respectivos. Un jugador adelanta hasta cerca de la línea opuesta y llamando a uno del campo enemigo por su nombre, lo desafía. Este corre hacia el provocador, el cual huye. Inmediatamente sale del primer bando otro jugador en socorro del provocador, corriendo hacia el provocado. Este retrocede a su vez, mientras de un bando sale otro compañero en su ayuda, y así sucesivamente, y de conformidad con las reglas siguientes: 1.º- Todo jugador puede hacer prisioneros a los del bando contrario, que hayan salido al juego antes que él; 2.º no se puede apresar a ninguno, sino dentro del campo de juego. Para hacer un prisionero basta tocarlo.*

*Los prisioneros se guardan en el campo enemigo, cogidos todos de la mano, es decir, formando cadena, que se extiende hacia el campo opuesto. Si un amigo de los prisioneros, a riesgo de caer también él, llega a tocar con la mano al primero de la cadena, toda la cadena queda en libertad.*

*Esto es lo general, pero el trato de los prisioneros es cosa que se ha de convenir de antemano. Unas veces se acuerda devolverlos inmediatamente, y en este caso gana el bando que ha hecho más capturas. Otro convenio es el de marro forzado, en que cada prisionero va a engrosar el bando enemigo, combatiendo en el campo opuesto, y el partido acaba cuando un bando se queda sin jugadores”* (Gallach, 1915, p. 37).

Ahora bien, después de la I Guerra Mundial se desencadenó el resurgir de unos nuevos nacionalismos, los cuales encontraron en la exaltación deportiva de la juventud una tribuna para educar, visibilizar y rivalizar en los ascensos, que ya desde hacía décadas mantenían las naciones (Torrebadella-Flix y Domínguez, 2018).

Así, si a inicios del s. XX los juegos tradicionales facilitaron que el deporte entrase en los muros escolares para recrear a la juventud y que estos se alternasen con los juegos corporales extranjeros (Torrebadella y Brasó, 2019a), a partir de 1919, el deporte se impuso y el patrón educativo anglosajón irrumpió significativamente en muchas costumbres escolares. De nada sirvieron los llamamientos para advertir de la posible desaparición de los juegos tradicionales, como el del literato Carlos Luis Costa, que detallaba que este “juego español” estaba cayendo en desuso, siendo “difícil encontrar no ya quien lo ejercite, sino quien lo entienda ni lo conozca siquiera” (Cuenca, 1901, p. 3). Quedaba así el deporte colectivo como monopolizador de la práctica escolar:

*“De aquí que las naciones más adelantadas haga tiempo que se preocupen del juego, y por ser elemento de tanta vitalidad pongan todas sus miras en extenderlo a las clases sociales, e introduciéndolo en el tesoro de las costumbres patrias, hacerlo popular. El pueblo inglés, el más práctico de los europeos, ha dado al juego la consagración de institución nacional, y hase visto a alemanes y franceses, hollando antagonismos y rivalidades de raza, pasar el Estrecho y hacerse sus discípulos en este punto, los que a su vez, instruidos singularmente en los juegos llamados colectivos, los más pedagógicos y morales, volverse a sus países y dar conferencias y cursos populares, cual si volvieran del Nuevo Mundo en el siglo de los descubrimientos” (Rodríguez, 1919, p. 684).*

En este nuevo marco de transformación educativa y social se manifestó el reverendo Bruno Rodríguez del colegio internado de las Escuelas Pías de Sarrià y señaló el valor social y moral de los juegos corporales. Sobre los juegos para los grados superiores mencionó lo siguiente:

*“Juegos de los grados superiores. —Esta edad requiere ejercicios de mayor habilidad, esfuerzo e interés; cuanto más se rien los niños de la sencillez y ridiculez de los pequeños, más ingenio y destreza alardean ellos. Por eso en los años de diez a quince, en que tiende el niño a la singularidad y arrogancia personal, debe cuidar el maestro de atraerlos a la concertación colectiva, enseñándoles juegos que requieran la unión y solidaridad; tales como algunos del grado anterior, el marro, (...)*

*Aquí sí que recomendaríamos que el maestro interviniese para sostener mejor la animación, evitar las murmuraciones y expresiones soeces que a veces se les escapan a los más bravucones, no menos que las conspiraciones que suelen urdir los descontentos y orgullosos de los colegios. Debe compelerse a jugar a los que se retraen por no saber, pues la cobardía de ahora apoca cada vez más en los años sucesivos y los vuelve huraños y misántropos por ser incapaces de intervenir en lo que los compañeros muestran agilidad y destreza. No dejan de ofrecer algún peligro ciertos juegos de esta edad, como el marro o rescate, la calva, barra, pasábalo y casi todos los sistemas de pelota extranjeros; pero la sabia dirección del maestro puede evitar los casos más peligrosos, pues en compensación envuelven ventajas de colectividad insubstituíbles para esta edad, y he aquí una nueva razón de preferencia del colegio sobre la familia, donde no pueden jugar más que los rapaces, y tienen que irse los mayores a la calle o rendirse a la seducción morbosa de las novelas” (Rodríguez, 1919, p. 690).*

Destaca también en el juego del marro la práctica en las niñas. A menudo, ellas podían jugar. Aprendían, de manera simbólica, el dispositivo viril de la captura de las mujeres, de dominar y ser dominadas, pero también el placer de desobedecer y practicar un juego que estaba reservado al sexo masculino; un juego de esfuerzo y de ingenio, pero en el que alguna de las niñas podía manifestar su diferencia o singularidad respecto a las características tradicionales atribuidas a su sexo. Así se expresó Concepción Arenal (1820-1893), en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano celebrado en Madrid un año antes de su muerte:

*“Si una niña que conserva aún el instinto de conservación quiere ejercitar sus músculos con alguna energía, se la reprende diciéndole que esos juegos son de muchachos; las niñas han de jugar de modo que no se rompan el vestido (tan fácil de romper), ni se despeinen, etc. (Arenal, 1892, p. 312).*

Aparte, en las niñas se tenía la costumbre que, al llegar estas a la edad de los siete años, se las separase de los juegos entre sexos. De este modo, las niñas ya iniciaban el proceso doméstico de encarcelamiento (Brasó, 2016), mientras sus hermanos podían jugar en los alrededores de la casa, ellas, las pobres, quedaban confinadas en el interior:

*“Hay juegos que son únicamente propios de muchachos como la pelota el rehilete, la peonza, echar carreras, para las cuales se necesita cierta agilidad que contribuye al desarrollo de las fuerzas físicas. Las niñas se mezclan a veces con sus hermanos o parientes en tales entretenimientos; pero no debe permitírseles jugar juntos cuando lleguen a edad de siete años, por la diferencia que hay entre la fuerza física de ambos sexos, y porque los muchachos no tienen bastante conocimiento para hacer esta diferencia: así que puede ser perjudicial a las niñas lo que es útil a los muchachos” (Campan, 1845, pp. 94-95).*

Efectivamente, en el seno de la educación burguesa las limitaciones del juego libre y espontáneo tenían en las niñas una larga tradición. Estas no podían ejercitarse y divertirse como los niños de su misma edad. De aquí que todo juego como el del marro suponía para las niñas un higiénico y agradecido ejercicio físico. De todas formas, y eso era lo más importante, el juego del marro se veía como un ejercicio que recompensaba las tradicionales tareas sedentarias de las niñas, lo cual contribuía a reducir los riesgos que afectaban a la fecundación:

*“Una educación afeminada o sedentaria infaliblemente debilita la mejor constitución natural; y si los muchachos se crían con la misma delicadeza que las niñas, nunca podrán llegar a ser hombres. A los niños, no solo se les ha de dejar correr y brincar moderadamente ciertas horas del día, sino que debe incitárseles a ello.*

*No es la crianza de las hembras menos dañosa a su constitución que la de los varones: la niña se ocupa en su presunción antes que sepa vestirse, y se le enseña que el uso perfecto de la aguja es la única cosa que puede granjearle la estimación de todos.*

*Indudablemente que la laboriosidad es una de las prendas más estimables de la mujer; pero sería inútil que nos detuviéramos en demostrar las peligrosas consecuencias de tenerlas sentadas mucho tiempo, porque son bien sabidas, y con frecuencia se experimentan en cierto tiempo de la vida; y aunque en este crítico periodo sean felices, quedan expuestas a otros riesgos cuando llegan a ser madres; porque las mujeres que se han acostumbrado a hacer una vida sedentaria, generalmente corren mucho riesgo en la procreación, en tanto que las que han hecho suficiente ejercicio rara vez peligran.*

*Con dificultad se ve una niña, que al mismo tiempo que se precia de la temprana instrucción de la aguja, tenga una buena constitución; el exceso de la aquiescencia ocasiona,*

*por lo general, indigestiones, jaqueca, complexiones pálidas, toses, consunción de los pulmones y deformidades de cuerpo, que no se deben extrañar si consideramos la violenta postura que toman para hacer algunas labores” (Bastús, 1861, p. 13).*

Por lo tanto, en este juego, las niñas sí que podían sentir la tensión y fantasía del juego, y, también, la posible reprobación si salían de alguna manera lastimadas del lance; y, ahora bien, como sostenía Fonssagrives (1877, p. 132): “Conviene a la solicitud de las madres no dejar que este juego se prolongue hasta un límite tal que el cuerpo se empape en sudor y el corazón lata con impetuosidad”. También en palabras de Francisco Fernández Villabrille (1811-1864): “Este juego es propio de los muchachos más las niñas de los colegios salen en corporación y hacen alto en el campo, pueden divertirse con él sin inconvenientes, porque son muchas las que entran y tiene grande animación” (Fernández Villabrille, 1864, p. 44) (Figura 9).



**Figura 9.** Imagen del juego del marro practicado por las niñas en el campo. *Juegos y entretenimientos de las niñas* (Fernández Villabrille, 1864)

Y toda esta aparición escolar y emoción del juego del marro surge de manera intensa en los momentos escolares de la época de la renovación pedagógica, como sucedió con el modelo de Vergés (Brasó y Cercós, 2019; Brasó y Torredadella, 2014). Es en la Escuela del Mar (1921-1938), que dirigió el maestro Pere Vergés i Farrés (1896-1970), cuando el juego del marro entró a formar parte de un proyecto educativo en el marco de la Escuela Nueva. En esta ocasión, el juego era utilizado para compartir valores sociales y educar en democracia. El aprovechamiento didáctico del juego marcó un giro pedagógico al introducirlo en un contexto de coeducación, de cesión de autonomía, pero también de deportivización (Brasó, 2015, 2017; Brasó y Cercós, 2019; Brasó y Torredadella, 2014).

#### **4. A MODO DE CONCLUSIÓN**

Sobre lo expuesto hay que insistir en el reflexionar históricamente, es decir, tener en cuenta el pasado, no tan pasado, para entender el presente y atender el futuro. Y, sobre el presente en particular, hay que “recordar que el juego no es una innovación, es un derecho asociado a la libertad de la infancia” (Brasó y Torredadella, 2017a, p. 547), tal y como consideró la activista Ellen Key (1906, p. 58): “¡Los juegos vigilados y dirigidos por el maestro son una verdadera parodia!”.

En este sentido, el juego del marro entró a formar parte del repertorio lúdico de la infancia. Al ser un juego que no requería de material ni de un espacio concreto, se integró en los momentos de ocio de los más pequeños. Es más, causaba en general gran emoción y reunía grandes cantidades de jugadores y público. Eran momentos para mostrar las habilidades y destrezas de los jugadores, y poder ser reconocidos. Asimismo, esta intensidad lúdica (mal) convivía con los transeúntes que discurrían por estas calles donde se practicaba el marro. Y esta intensidad del juego fue aprovechada por los pedagogos y maestros, a partir del s. XIX, para normativizarlo, y poder inculcar su propia pedagogía. Por ende, se trataban modos de comportamiento o liderazgos, roles... a medida que los pequeños jugaban. Y, al fin y al cabo, este juego albergaba un carácter simbólico, reflejaba la representación social en el grupo y posibilitaba la preparación de *lucha por la vida*.

Hoy en los centros urbanos de las grandes ciudades del mundo, que llamamos más avanzados y civilizados, los niños y niñas raramente juegan libremente en las calles. El juego libre como tal ya no existe. La ludificación escolar ha aparecido como un virus en la escuela. Todo se ha convertido en un juego, todo se ha *gamificado*, todo se ha tecnologizado. Sin embargo, en este ambiente escolar, a tales propuestas les falta la esencia del juego: la libertad. Así, se obliga a jugar al alumnado haciendo que la práctica lúdica esté bien dirigida y controlada (Brasó y Torrebadella, 2017a).

Percibimos que la sociedad actual se ha vuelto demasiado peligrosa para la infancia, pero no es cierto, en el pasado los peligros eran mucho mayores. La represión sobre la infancia continúa y el mundo civilizado de los adultos juega con ello y traslada a los menores múltiples violencias –y estas ya no son simbólicas– muy efectivas; el sobreproteccionismo es una de ellas. Así, en la era del turbo-capitalismo la sociedad consumista invade de mensajes de clase ociosa a la infancia. Son mensajes de violencias de todo tipo: de género, de clases, de razas, de culturas, de simple depredación egocéntrica y narcisista; mensajes que hacen de la vida una competición y una ficción, en la que ya no cuenta el juego del marro y, tampoco, aquel héroe –solidario– que se arriesgaba para salvar a sus compañeros.

Y a causa de ello, seguramente, la competición en la escuela se convierte en un tabú, aunque si visualizamos la lógica interna de la disciplina escolar, aparece de forma significativa con las cualificaciones, los comentarios de los docentes o las distribuciones grupales.

Pero una vez más, hay que advertir que los juegos de competición, como han citado muchos autores, pueden utilizarse de forma antagónica con la misma educación (Gutiérrez Delgado, 2004). Por lo tanto, solamente en una estricta conciencia intelectual y política podremos comprometernos para re-formular una educación crítica –y una educación física crítica (Brasó y Torrebadella, 2018)– y descolonizadora (Moreno, Toro y Gómez, 2018) que se asiente sobre los derechos fundamentales de la infancia: *dejemos de ju(z)gar en la escuela, con la escuela no se juega*.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alba, S. (1899). Prólogo. En E. Demolins, *En qué consiste la superioridad de los anglo-sajones* (pp. V-CXXX). Madrid: Librería de Victoriano Suárez.
- Álvarez, J.S. (dir.) (1902, 23 de agosto). Páginas Infantiles. La payana.- El rescate.-Las plumas. *Caras y Caretas*, p. 62.

- Amar, J. y Jauffret, L. (1803). *La gymnastique de la jeunesse*. Paris: A. G. Debray.
- Amorós, F. (1848). *Nouveau manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*. Vol. I, II y Atlas. Paris: Librairie Encyclopédique de Roret.
- Andújar, I. y Brasó, J. (2017). La lógica interna en Los Juegos de niños (1560) de Peter Brueghel. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(50), 426-441. Disponible en: <https://doi.org/10.5232/ricyde2017.05008>
- Arenal, C. (1892). La educación de la mujer. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 377, 304-312.
- Arnal, S. (1893). Los juegos corporales. La Escuela y el Hogar. *Revista Pedagógica*, 9, 97-99.
- Arnal, S. (1897). *Paseos escolares*. Pamplona: Imp. Provincial.
- Ayuntamiento de Barcelona (1857). *Ordenanzas municipales de Barcelona*. Barcelona: Imp. de Nueva de J. Jepus y R. Villegas.
- Bailly-Balliere (1912). Juegos al aire libre... El Marro. En *Almanaque Bailly-Balliere* (pp. 412-413). Madrid: Bailly-Balliere.
- Bailly-Balliere (1918). Deportes sencillos e higiénicos... El Marro. En *Almanaque Bailly-Balliere* (pp. 341). Madrid: Bailly-Balliere.
- Bastús, F. (dir.) (1861, 10 de noviembre). Higiene doméstica. Ejercicio de los niños. *La Aurora de la Vida*, 12-14.
- Brasó, J. (2015). Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar. *Temps d'Educació*, 49, 135-163.
- Brasó, J. (2016). Los inicios de la mujer en la práctica del ajedrez en España (1922-1935). *Investigaciones feministas*, 7(2), 331-355. doi: <https://doi.org/10.5209/INFE.51750>
- Brasó, J. (2017). Historia y Pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico. *Historia Social y Educación*, 6(3), 226-260. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2717>
- Brasó, J. (2018a). Higienisme, educació i colònies escolars al voltant de 1918. *Jornada en Pensament pedagògic avançat: Reflexió sistemàtica*. Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS-UB), 4 julio. Institut de Ciències de l'Educació (ICE)
- Brasó, J. (2018b). Imatges del present per (re)descobrir el passat pedagògic. El pal·li de Siena i els valors de l'Edat Mitjana. En N. Llevot y J. Sanuy, *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI* (pp. 545-561). Lleida: Universitat de Lleida.
- Brasó, J. y Cercós, R. (2019). Pere Vergés Farrés (1896-1970): Un pedagogo de la competició ludicodeportiva. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 137, 11-16. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.01
- Brasó, J. y Collell, X. (2016). El joc popular de la xarranca. Estudi a través dels llibres i del folklore català. Possibles aplicacions en l'àmbit escolar. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 82-105.
- Brasó, J. y García, J. (2019). Semblances entre l'agogé lacedemònia i l'educació neoliberal actual. Reflexions per una educació crítica. *Temps d'Educació*, 56, 17-36.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2014). El joc del 'rescat' a Catalunya. Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés. *Temps d'Educació*, 47, 191-212.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2015a). Anàlisi i classificació dels jocs de la infància de Joan Amades en funció de la seva lògica interna i del gènere dels practicants (1674-1947). *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 18-42
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2015b). El joc del 'rescat' en el procés constituent de l'esport contemporani a Catalunya (1900-1926). *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33(1), 79-91.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2015c). "El marro", un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 697-719.

- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 21-37.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2017a). ¿Por qué nos hacen jugar en la escuela? Reflexiones pedagógicas para (¿criticar?) entender la enseñanza actual. En R. Mínguez y E. Romero (Coord.), *CITE. XIV Congreso de Teoría de la Educación. Murcia 21 y 23 de noviembre de 2017. La educación ante los retos de una nueva ciudadanía* (pp. 541-549). Murcia: Universidad de Murcia.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2017b). El juego motor del marro: una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. *Revista Dialectología y tradiciones Populares*, 72(1), doi: 10.3989/rdtp.2017.01.10, 245-264.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2018a). El juego del marro. Un dispositivo de la pedagogía disciplinar en la tradición inventada de la educación física contemporánea del siglo XIX y principios del XX. *Lúdica Pedagógica*, 1(27), 85-96. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/9443>
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2018b). Figuras y héroes universitarios. Recordando a Claudio Lozano. En VVAA, *La historia de la Educación entre Europa y América*. Madrid: Dykinson.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2018c). Reflexiones para (re)formular la educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2019a). El juego del marro y la genealogía pedagógica y sociológica del poder disciplinar del deporte. *Athenea Digital*, 19(3), e2364. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2364>
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2019b). El juego popular de las cuatro esquinas: 30 variantes para recuperar su uso en la educación del siglo XXI. *Historia de la Educación*, 38, 155-177.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2020). Pedagogías comparadas. De la Escuela del Mar (1922) y Pere Vergés a la Escuela 26 de enero (1943) y Enric Gibert. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 146-179. doi:10.5944/reec.36.2020.26995
- Campan (1845). *Tratado de la educación de las niñas, ó sea, Consejos á las madres que desean educar bien a sus hijas*. Barcelona: Saurí.
- Cortezo, C.M. (1923). *Paseos de un solitario*. Madrid: Ruiz Hermanos Editores.
- Cuenca, C.L. (1901, 27 de septiembre). Entremeses. *La Correspondencia Militar*, p. 3.
- De Genlis [Condesa] (1842). *Veladas de la quinta: novelas e historias dedicadas a las madres de familia* (6ª ed.). Barcelona: Saurí.
- De Genlis [Condesa] (1864). *Las veladas de la quinta: novelas e historias morales para que las madres de familia puedan instruir a sus hijos juntando la doctrina con el recreo*. Barcelona: Sociedad Editorial Maravilla.
- De Larra, F.J. (1944). *Mariano José de Larra (Figaro): biografía apasionada del doliente de España*. Barcelona: Amaltea.
- De Marco, L. y Ochoa, E. (1896). *Repertorio completo de todos los juegos*. Madrid: Lib. Ed. de Bailly-Bailliere e Hijos.
- Dillaye, F. (1885). *Les jeux de la jeunesse*. Paris: Hachette.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños*. Madrid: Zero.
- Fernández Villabrille, F. (1864). *Juegos y entretenimientos de las niñas*. Madrid: Mellado.
- Fonssagrives, J.B. (1877, 28 de mayo). Pedagogía. Educación física de las niñas. Ejercicios físicos y juegos. *Instrucción pública*, 131-133.
- Francos, J. (1883). ¡Como los hombres! La Madre y el Niño. *Revista Ilustrada de Higiene y Educación*, 12, 185-186.
- Gallach, J. (1915, febrero). El marro. *Mi Revista*, p. 37.

- García-Fraguas, J.E. (1896). *Tratado racional de gimnástica y de los ejercicios y juegos corporales...*, t. II *Teoría general de la gimnástica y del Sport*. Madrid: Casa editorial y Lib. de la Viuda de Hernando y C<sup>ia</sup>.
- Gutiérrez Delgado, M. (2004). La bondad del juego, pero... *Escuela Abierta*, 7, 153-182.
- Hughes, T. (1923). *Tomás Brown en la Escuela*. Madrid: Calpe.
- Janet, P. (1870a). Lecciones de Filosofía y Moral. Cuarta lección. El padre y la madre. *Boletín del Ateneo de Valencia*, 1(10), 298-306.
- Janet, P. (1870b). Lecciones de Filosofía y Moral. Sexta lección. El hijo. *Boletín del Ateneo de Valencia*, 1(14), 426-432.
- Jueves y Domingos (1874, 21 de junio). *El Mundo Cómico*, p. 2.
- Key, E. (1906). *El siglo de los niños*. Tomo I. Barcelona: Herich y Ca.
- Le Prince, X. (1822). *Les Jeux des Jeunes Garçons...* Paris: Chez Nepveu.
- Llaverías, A. (1904, 29 de octubre). A vuela pluma. *Los Deportes*, p. 684.
- Llorens, M. y Torredadella, X. (2017). La gimnástica o escuela de la juventud (1807): primer libro de educación física escolar y génesis de un discurso pedagógico. *Revista de Investigación en Educación*, 15(2), 122-139. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/1430>
- López Villabrille, F. (1855). *Recreo de la Infancia. Colección de juegos para niños*. Madrid: Antonio Pérez Dubrull.
- Marín Perujo, A. (1883). Los niños revoltosos. La Madre y el Niño. *Revista Ilustrada de Higiene y Educación*, 8, 118-119.
- Moreno, A., Toro, S. y Gómez, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society & Education*, 10(3), 349-362.
- Naharro, V. (1818). *Descripción de los juegos de infancia, los más propios a desenvolver sus facultades físicas, morales, y para servir de abecedario gimnástico*. Madrid: Imp. que fue de Fuentenebro.
- Ossorio, M. (1888, 30 de julio). Romances infantiles. El Marro. *El Mundo de los Niños*, 323-324.
- Pereda, J.M. (1880, 14 de enero). Las tres infancias. *La Ilustración Católica*, 207-211.
- Pereda, J.M. (1888). *Esbozos y rasguños*. Madrid: Imp. de Manuel Tello.
- Pujadas, A. (1848, 4 de julio). El Domingo. Paseo Nuevo. *El Barcelonés*, p. 1.
- Ramón y Cajal, S. (1925). *Cuando yo era niño: la infancia de Ramón y Cajal / contada por él mismo* (3<sup>a</sup> ed.). Madrid: Reus.
- Rodríguez, B. [De la revista Calasancia] (1919). La piedad de nuestro Ministerio escolar. El juego principal ocupación de los niños. *La Escuela Moderna*, 336, 684-692.
- Sánchez-Crespo, D. (2010). *Micromundos: Daniel Sánchez-Crespo at TEDxBarcelona*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GxXk-vqqTPI> [consulta el 21 de julio de 2020]
- Serra, A. (1905, 3 de abril). La cultura física en nuestro siglo. *La Vanguardia*, p. 1.
- Sport Popular (1893, 1 de abril). *Crónica del Sport*, p. 112.
- Torredadella, X. (2011). Vicente Naharro y los juegos corporales en la educación física española de la primera mitad del siglo XIX. *Ágora para la Educación Física*, 13(2), 165-182.
- Torredadella, X. (2015). Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931). *ODEP. Revista Observatorio del Deporte*, 1(1), 32-70.
- Torredadella, X. (2017). La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6(1), 78-108. doi:10.17583/hse.2017.2393
- Torredadella, X. y Brasó, J. (2014). El juego del marro: Análisis de la lógica interna y posibilidades educativas. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, 45, 75-79.

- Torreadella, X. y Brasó, J. (2019). Los juegos corporales en la educación física del siglo XIX como preludio al deporte moderno en España. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 14(41), 165-177. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v14i41.1276>
- Torreadella-Flix, X. y Domínguez, J.A. (2018). Las escuelas gimnásticas en España: un enfrentamiento técnico doctrinal en la educación física (1806-1936). *Materiales para la Historia del Deporte*, 17, 136-165.
- Un aficionado (1903). *Bailes y juegos: diversiones varias para entretenimiento y recreo de las tertulias y sociedades...* Madrid: Hijos de D. J. Cuesta.
- Vega-Rey, L. (1884). Los niños en los talleres. La Madre y el Niño. *Revista Ilustrada de Higiene y Educación*, 13, 104-105.
- Vega-Rey, L. (1885). *Pobreza y mendicidad*. Madrid: Imp. Enrique Teodoro.
- Vergnaud, P. (1831). *Manuel des jeunes gens ou sciences arts de la recreation*. Paris: Librairie Encyclopédique de Roret.

# Repensar la educación online durante el confinamiento: la visión de las familias de Castilla y León

## Rethinking online education during lockdown: the view of families in Castile and León

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez<sup>1</sup>, Katherine Gajardo Espinoza<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de León [enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es)

<sup>2</sup> Universidad de Valladolid [katherine.gajardo@usach.cl](mailto:katherine.gajardo@usach.cl)

Recibido: 21/10/2020

Aceptado: 20/4/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Enrique Javier Díez Gutiérrez  
Facultad de Educación, Universidad de León,  
Campus de Vegazana, s/n  
24071 León

### Resumen

La crisis pandémica del COVID 19 obligó a cerrar todas las instituciones escolares y continuar la educación de forma online en España. Fue así como de un momento a otro, miles de estudiantes tuvieron que cambiar sus rutinas y modos de aprendizaje, hecho que impactó de formas diversas en las organizaciones familiares del país. En el presente estudio se expone la visión de las familias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León sobre cómo afrontaron esta situación y su valoración respecto a las medidas tomadas por las administraciones educativas durante el estado de alarma y confinamiento obligatorio decretado desde marzo de 2020. La metodología del estudio es cuantitativa, con un planteamiento descriptivo. Se aplicó una encuesta online a una muestra representativa de 570 integrantes de unidades familiares de la Comunidad Autónoma y se realizaron análisis estadísticos descriptivos, contrastación de hipótesis y análisis de contenido cualitativo sobre la información recogida. Los resultados muestran la persistencia de brechas en el acceso a medios y recursos digitales en la población más vulnerable, la demanda generalizada por flexibilizar los procesos educativos y evaluativos que se están dando en las escuelas en una situación excepcional como la pandemia, y una visión crítica respecto a algunas políticas educativas adoptadas, que se han centrado en avanzar contenidos y examinarlos, algunas veces desatendiendo la diversidad de las y los estudiantes.

### Palabras clave

Enseñanza Online, Evaluación del Estudiante, Familia, Educación Universal, COVID-19, Desigualdad Educativa

### Abstract

The COVID 19 pandemic crisis forced the closure of all school institutions and promoted online learning in Spain. Thus, in a short time, thousands of students had to change their routines and ways of learning, a fact that impacted in different ways on family organizations in the country. This study presents the vision of families in the Autonomous Community of Castile and León on how they faced this situation and their assessment of the measures taken by the educational administrations during the

state of crisis and compulsory confinement decreed since March 2020. The methodology of the study is quantitative, with a descriptive approach. An online survey was applied to a representative sample of 570 members of family units in the Autonomous Community and descriptive statistical analysis, hypothesis testing, and qualitative content analysis were carried out on the information collected. The results show the persistent hurdles to access media and digital resources in the most vulnerable population, the generalized demand for making educational and evaluative processes more flexible in schools in exceptional cases such as the pandemic, and a critical view of some educational policies adopted, which have focused on advancing content and examining it, sometimes disregarding the diversity of students.

### **Key Words**

Distance Learning, Universal Education, Family, Educational Assessment, COVID-19, Educational Inequality

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

El 23 de marzo de 2020, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla y León anunciaba que los centros docentes se cerrarían de forma total, salvo en caso de “necesidades específicas”, para garantizar la actividad docente no presencial, desde ese momento y mientras durara el estado de alarma decretado por el Gobierno de España, debido a la pandemia del Coronavirus.

Esto supuso que las comunidades educativas tuvieran que cambiar radicalmente de escenario para seguir desarrollando el proceso educativo. Más de 500.000 estudiantes de Castilla y León (MEFP, 2020) se vieron obligados a permanecer confinados en sus domicilios y continuar su proceso de formación vía online (Samaniego, 2020), pasando de una educación en instalaciones y espacios acondicionados expresamente para ello, con una metodología docente de interacción presencial, con recursos y medios, así como un seguimiento constante y un apoyo inmediato, a una situación no presencial y a distancia que era completamente nueva e inesperada (Cotino, 2020).

El estado de alarma se prolongó hasta el 7 de junio y con ello, todas las previsiones por parte de la Junta de Castilla y León eran que el curso académico 2019/2020 se daría por acabado sin actividad presencial y sin saber a ciencia cierta si el inicio del nuevo curso se podría hacer de forma presencial completa o se articularían formas híbridas de formación debido a la persistencia de la pandemia en septiembre de 2020.

El confinamiento en los hogares supuso tener que hacer frente a numerosas dificultades para las que muchos entornos familiares no estaban preparados (Heppen et al., 2017; UNESCO, 2020). No todas las familias tenían acceso a dispositivos tecnológicos o conexión a Internet para poder continuar con la educación online (Díez y Gajardo, 2020; UNICEF, 2020). A esto se le suma la disminución de la autorregulación, motivación y constancia de los estudiantes en la educación online. Las evidencias muestran que, incluso entre la población adulta, menos del 5% de los inscritos completan los cursos online ofrecidos por Universidades prestigiosas (Bettinger, Fox, Loeb y Taylor, 2017; Xu y Jaggars, 2014).

A lo anterior se suman otras dificultades, como no tener un espacio adecuado para estudiar, la falta de formación de los progenitores para ayudar educativamente, el impacto de los roles de género asumidos en los núcleos familiares o las propias

características socioeconómicas y culturales de las familias, entre otros, lo que amplifica todavía más la desigualdad educativa (Martín y Gómez, 2017; Cabrera, 2020) en una situación donde la escuela presencial deja de poder desempeñar un papel de compensación socioeducativa, sobre todo en aquellos entornos más necesitados (Martín y Rogero, 2020).

Esta situación obliga a repensar cómo afrontar la escolaridad cuando acecha una pandemia y cuando aún no sabemos si supondrá un cambio permanente en nuestras formas de convivencia (Piña-Ferrer, 2020). En este sentido es una necesidad conocer cómo viven y perciben las familias las medidas que los responsables políticos plantean tratando de equilibrar las condiciones de la salud pública con el mantenimiento de una educación online (García-García, 2020), para que el lema común adoptado de “que nadie quede atrás” sea una realidad.

Todo lo anterior nos lleva a preguntas urgentes como ¿en qué situación se encuentran las familias y estudiantes que están actualmente inmersas en este proceso de educación online?, ¿tienen los recursos necesarios?, ¿tienen los apoyos suficientes?, ¿cómo valoran las medidas tomadas para finalizar el curso?, ¿y de cara a la evaluación de este?, ¿qué opinan sobre las actividades en verano? y ¿cómo piensan que se debe hacer frente al inicio del próximo curso? ¿qué factores sociales inciden en su valoración?

Ante estas preguntas, las autoridades y responsables educativos se enfrentan a decisiones difíciles ante la situación de la población sometida a un largo estrés de confinamiento (AEPNA, 2020; Ceballos y Sevilla, 2020; Hernández, 2020; Ozamiz-Etxebarria, Dosil-Santamaría, Picaza-Gorrochategui e Idoiaga-Mondragón, 2020). Por eso es importante ofrecerles evidencias de la investigación científica que les faciliten la toma de decisiones y que ayuden a afrontar estas situaciones de crisis con mayor probabilidad de éxito y de acierto.

En este caso, presentamos los resultados de un estudio sobre cómo las familias de Castilla y León perciben y valoran las medidas tomadas por las administraciones educativas de cara a los procesos de aprendizaje y el futuro de la educación en tiempos de pandemia. Para la realización de este estudio contamos con los datos cuantitativos y cualitativos recabados a través de una encuesta aplicada en España, con especial incidencia e impacto en Castilla y León.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Objetivos**

Se ha pretendido conocer la valoración de las personas afectadas directamente por las medidas de confinamiento y supresión de la escolaridad presencial en tiempos de pandemia. En este contexto generamos un proyecto de investigación nacional, que desde el mes de marzo de 2020 ha estado realizando una investigación que identifique la situación educativa del país. Nuestra intención en estas líneas es exponer de forma descriptiva algunos de los hallazgos, describiendo la situación de los hogares respecto al proceso educativo y las valoraciones de las familias de Castilla y León sobre las medidas adoptadas para finalizar el curso escolar y comenzar el siguiente en esta situación excepcional. También conocer si existen diferencias significativas, en función

del sexo y de la zona rural o urbana, en sus percepciones sobre el desarrollo adecuado del curso académico en tiempos de confinamiento.

## **2.2. Instrumento y muestra**

La investigación se ha desarrollado mediante un diseño descriptivo, por medio de una encuesta electrónica. Aplicamos un cuestionario previamente validado por un método Delphi de consulta a personas expertas (Díez-Gutiérrez y Gajardo, 2020). El cuestionario está dividido en cinco apartados: 1) seis preguntas de caracterización sociodemográfica; 2) cuatro preguntas sobre condiciones del hogar para poder seguir el proceso de educación online; 3) tres preguntas sobre el tipo de acompañamiento y apoyo académico que se ha llevado en el hogar durante el confinamiento; 4) seis escalas de conformidad sobre estrategias de educación y evaluación para finalizar el curso escolar; y 5) cuatro escalas de conformidad sobre acciones educativas de cara a iniciar el nuevo curso escolar. Para finalizar se presenta una pregunta abierta en la que los y las participantes pueden voluntariamente expresar libremente planteamientos y experiencias en medio del confinamiento.

Para la administración del cuestionario se utilizó un muestreo por cuotas (Mendieta, 2015; Hernández y Carpio, 2019). Se seleccionaron representantes de la población de Castilla y León por la variable “Sexo” y “Tipo de localidad de origen” basados en los datos del Instituto Nacional de Estadística ofrecidos en el portal de la Junta de Castilla y León (Estadística JCYL, 2020). Se eligió este método con la finalidad de conseguir una representación que pudiera aportar información relevante respecto a las características de la población familiar urbana y rural de Castilla y León.

La encuesta se aplicó de forma paralela a la investigación nacional y en dos fases, una entre el 18 y el 26 de abril de 2020 y otra desde el 28 de abril al 17 de mayo de 2020. El enlace al formulario de la encuesta se difundió por redes sociales (*Facebook, Twitter e Instagram*), publicaciones en sitios web de instituciones educativas de Castilla y León, mensajes públicos en grupos comunitarios (*WhatsApp y Telegram*) y mediante el envío de correos electrónicos masivos a todas las provincias de la Comunidad Autónoma (Serna, 2019).

Con el fin de verificar la validez externa de la muestra (n=570), entendiendo la naturaleza no probabilística de ésta, se aplicaron los criterios recomendados por Reips (2002), primero por medio de la selección y descarte de los datos de determinados perfiles hasta obtener una muestra representativa, y segundo, observando las discrepancias entre dos grupos muestrales (de la fase 1 y la fase 2). Al realizar análisis no paramétricos de diferencias entre grupos no se encontraron diferencias significativas en las variables, con ello se aseguró la consistencia suficiente para garantizar la validez.

## **2.3. Características de la muestra**

Una síntesis sobre las características de la muestra se presenta en la Tabla 1.

| Sexo   | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Mujer  | 292        | 51,2       |
| Hombre   | 278        | 48,8       |
| Tipo de localidad                                | Frecuencia | Porcentaje |
| Zona rural de menos de 100 hab.                  | 11         | 1,9        |
| Zona rural - población de entre 100 y 500 hab.   | 63         | 11,1       |
| Zona rural - población de entre 501 y 1000 hab.  | 34         | 6,0        |
| Zona rural- población de entre 1001 y 5000 hab.  | 40         | 7,0        |
| Zona rural - población de más de 5000 habitantes | 46         | 8,1        |
| Zona urbana                                      | 376        | 66,0       |
| Ocupación  | Frecuencia | Porcentaje |
| Estudio  | 61         | 10,7       |
| Trabajo  | 428        | 75,1       |
| Desempleo  | 48         | 8,4        |
| Pensionista                                      | 24         | 4,2        |
| Ama o amo de casa                                | 5          | 0,9        |
| Excedencia                                       | 4          | 0,7        |
| Edades   | Frecuencia | Porcentaje |
| 17-20 años                                       | 25         | 4,5        |
| 21-24 años                                       | 19         | 3,3        |
| 25-29 años                                       | 23         | 4,0        |
| 30-34 años                                       | 29         | 5,1        |
| 35-39 años                                       | 59         | 10,4       |
| 40-44 años                                       | 107        | 18,8       |
| 45-49 años                                       | 120        | 21,1       |
| 50-54 años                                       | 100        | 17,5       |
| 55-59 años                                       | 51         | 8,9        |
| Más de 60 años                                   | 37         | 6,5        |
| Estudios   | Frecuencia | Porcentaje |
| Estudios primarios                               | 14         | 2,4        |
| Secundaria Obligatoria                           | 56         | 9,9        |
| Bachillerato                                     | 106        | 19,1       |
| Formación Profesional                            | 270        | 47,0       |
| Diplomatura                                      | 41         | 6,7        |
| Licenciatura o Grado                             | 53         | 8,5        |
| Postgrado  | 33         | 6,4        |

**Tabla 1.** Caracterización de la muestra

La representación de hombres (49%) y mujeres (51%) es proporcionalmente igual a la de la población de Castilla y León, al igual que las características de la localidad de origen: 66% de los y las encuestadas provienen de entornos urbanos de más de 5.001 habitantes, mientras que el 34% proviene de entornos rurales de distinta cantidad poblacional.

Los y las representantes de las unidades familiares suelen ser principalmente personas trabajadoras (75%), con edades que varían entre los 35 y 54 años. Respecto a su formación existe presencia mayoritaria de quienes han alcanzado la titulación correspondiente a los estudios obligatorios y han decidido seguir una Formación Profesional. Llama la atención la presencia de un 11% de encuestados y encuestadas que no trabajan activamente. De este porcentaje nos encontramos con un 8% que declara estar en condición de desempleo.

## **2.4. Análisis de datos**

Los análisis fueron realizados con apoyo del paquete *IBM® SPSS Statistics* versión 26 y se centraron en estadísticos descriptivos, frecuencias y contrastes de hipótesis. La base de datos inicial fue exportada y sus variables y casos codificados. La muestra inicial se compuso por 1.597 casos los cuales, luego de la identificación y eliminación de casos duplicados y casos con valores perdidos en más de cuatro variables y la aplicación de una selección aleatoria de perfiles para obtener cuotas representativas (Reips, 2002), se tradujeron en una muestra final de 570 casos.

Para analizar la pregunta abierta del cuestionario se utilizó el método de análisis de contenido cualitativo de Abela (2002). Cada uno de los 178 textos escritos por los y las participantes fueron exportados a documentos independientes, los cuales se integraron a una unidad hermenéutica del programa informático Atlas TI. versión 8. Se realizó una codificación deductiva e inductiva sobre la base del modelo generado por Díez y Gajardo (2020), y, con soporte del programa, los códigos se sometieron a saturación temática. A partir de esta última acción se identificaron dos dimensiones divididas en seis categorías temáticas.

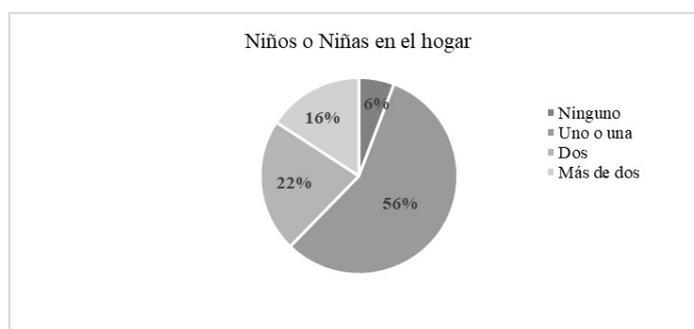
## **3. ANÁLISIS Y RESULTADOS**

### **3.1. Descripción de las condiciones del hogar durante el confinamiento**

Las personas encuestadas ofrecieron información sobre las condiciones de sus hogares en el momento del inicio y desarrollo del confinamiento. La información brindada se puede sintetizar así:

- Un 6 % de la muestra corresponde a personas solas; principalmente hombres trabajadores de sectores urbanos con edades comprendidas entre los 35 y 59 años.
- Un 57% de la muestra vive con una persona más; este perfil corresponde principalmente a hombres trabajadores de sectores urbanos con edades comprendidas entre los 40 y los 54 años.
- Un 38% de la muestra vive con dos o más personas durante el confinamiento; principalmente a mujeres trabajadoras de entornos rurales con edades entre los 50 y 59 años.
- Un 67% de la muestra ha pasado su confinamiento teniendo a cargo al menos un niño o niña. De este porcentaje el 56% de los casos dice tener solo un niño o niña a cargo (n= 144). Los perfiles con mayor representación respecto a la convivencia con menores son: 1) trabajadoras con edades comprendidas entre los 40 y los 50 años, habitantes de zonas urbanas; 2) trabajadores de entre 40 y 54 años, habitantes

de zonas urbanas; y 5) trabajadoras de zonas rurales de entre 100 y 500 habitantes, con edades entre 35 y 39 años.



**Figura 1.** Distribución de respuesta a la pregunta ¿Con cuántos niños o niñas ha compartido el confinamiento en su hogar?

En cuanto al acceso a material básico para la educación, quienes participan en el estudio señalan en su gran mayoría que cuentan con los medios necesarios para una educación online:

- Respecto al acceso a teléfonos móviles, un 90% de los encuestados declaran tener acceso a dos o más en el hogar. Un 9,8% dispone de al menos un teléfono y solo un caso expone no tener acceso a uno.
- Si hablamos del acceso a ordenadores o portátiles en el hogar, un 27% de los encuestados declara tener más de dos, un 38% declara tener dos, un 31% declara tener 1 y un 4% (n=22) no posee ordenador o portátil en el hogar.
- Relativo al acceso a impresora en el hogar, un 67% señala tener acceso a 1 ó 2, el 33% restante no tiene acceso a impresora.
- Respecto al acceso a Internet en el hogar, un 68% de los encuestados posee una conexión rápida y/o estable, un 29% posee una conexión lenta y/o inestable y el 2% restante no tiene acceso a internet en el hogar.

En cuanto a los espacios físicos del hogar adaptados para el trabajo vemos que la mitad de los y las participantes tienen siempre un espacio disponible y la otra mitad cuenta con él a veces o directamente no lo tiene:

- Un 51% posee acceso siempre a un espacio independiente y silencioso para poder trabajar, un 41% posee acceso a dicho espacio a veces y un 8% no posee un sitio adecuado para estudiar en el hogar.

En cuanto al acceso a materiales y medios suficientes para realizar el trabajo escolar y/o el estudio en el hogar:

- El 60% declara tener acceso a medios suficientes, un 34% señala que a veces y dependiendo del material tienen acceso o no, y un 6%, o sea 35 personas, no posee medios y materiales en su hogar para trabajar y/o estudiar.

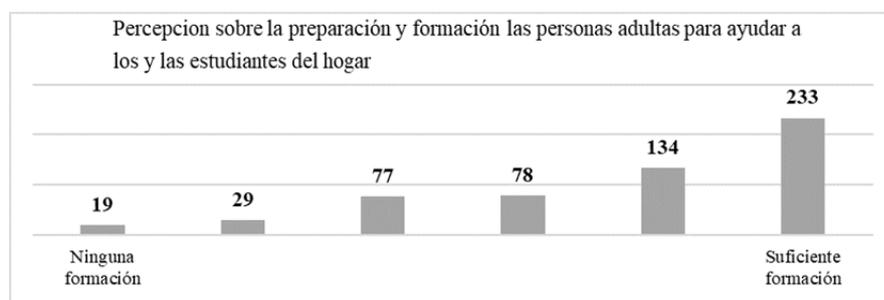
### 3.2. Seguimiento del curso académico desde el hogar

Se identifica (Figura 2) un gran porcentaje de encuestados y encuestadas que advierten que las personas adultas del hogar no poseen tiempo o es insuficiente para acompañar en la realización de tareas a los más pequeños:



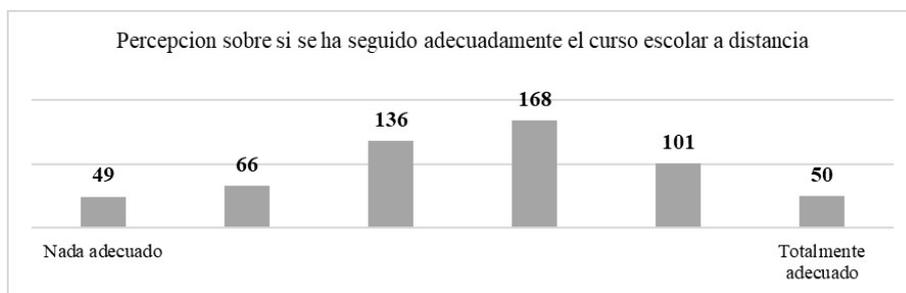
**Figura 2.** Respuesta a la pregunta ¿Las personas adultas han dispuesto de tiempo para acompañar a los más pequeños en su proceso educativo y en la realización de sus tareas?

A diferencia del anterior indicador, se observa un alto porcentaje (Figura 3) de quienes consideran que su formación y preparación es suficiente para enfrentarse al acompañamiento y apoyo en las tareas escolares que se les proponen a los menores desde la escuela.



**Figura 3.** Respuesta a la pregunta ¿Crees que tienen suficiente preparación y formación las personas adultas de tu hogar para ayudar a los que están en edad escolar a realizar las tareas escolares?

La percepción respecto a si en el entorno familiar se ha podido seguir de forma adecuada el proceso educativo online durante el confinamiento generó una escala de percepciones diversa (Figura 4). Las personas encuestadas tienen opiniones divididas respecto a si las actividades educativas online se han podido desarrollar de la forma esperada y si se les ha dado una respuesta adecuada.



**Figura 4.** Respuesta a la pregunta ¿Crees que con las circunstancias vividas en este tiempo se ha podido seguir el curso escolar a distancia de forma adecuada?

### 3.3. Valoraciones sobre una futura educación y evaluación en tiempos de pandemia

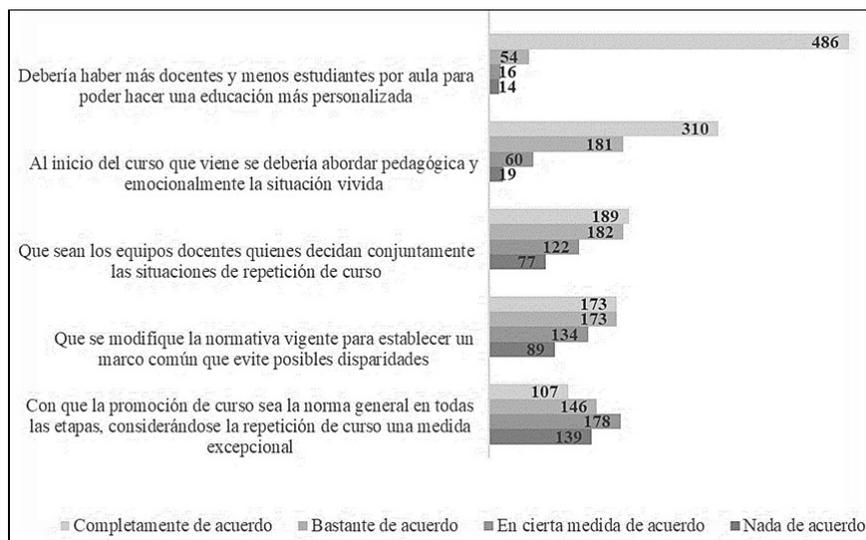
Cuando se les preguntó a los y las participantes del estudio si consideraban necesario y adecuado avanzar más contenidos del currículum escolar durante el tercer trimestre, en el caso de no volver a la escuela hasta el próximo curso, las respuestas obtenidas se resumen así:

- Un 59% apuesta porque el trimestre se destine fundamentalmente a recuperar y reforzar los contenidos ya desarrollados en los trimestres anteriores. Mientras que un 34% considera que se debe avanzar con el currículum, continuando con los contenidos propios del tercer trimestre que no se habían abordado en los dos trimestres anteriores. Un grupo sustancialmente menor (2,8%) aboga por combinar ambas opciones (repasar lo esencial y seguir avanzando en nuevos contenidos simultáneamente) y el grupo restante señala no saber qué opción sería la mejor.
- Es significativo que un 66% de quienes han sido encuestados no está de acuerdo con que se pongan exámenes para evaluar durante el tercer trimestre en situación de confinamiento. Por el contrario, un 28% sí está a favor de que se realicen exámenes online sobre los contenidos del tercer trimestre y se califique en función de los resultados obtenidos en ellos. Las personas restantes declararon no saber qué opción es mejor.
- Resaltar que un alto porcentaje de personas, específicamente un 58%, plantea que solo se debería valorar en positivo lo que se haya realizado durante el trimestre de confinamiento, de tal forma que no se penalice al alumnado.
- Además, un 32% propone que se evalúe lo realizado durante este trimestre, pero haciendo una media con los trimestres anteriores. Por último, un 9% se decanta por no tener en cuenta la calificación del tercer trimestre y solo valorar los dos trimestres anteriores.

Finalmente, al preguntarles su grado de acuerdo con las medidas para tomar de cara al inicio del curso siguiente, y sobre qué aspectos habrá tener en cuenta en la evaluación de cara a afrontarlo con garantías, observamos diferentes niveles de acuerdo respecto a las afirmaciones que hacían referencia a esos aspectos (Figura 5).

Destacó un alto grado de acuerdo en la necesidad de dotar de más docentes y reducir las ratios por grupo en cada clase para afrontar el nuevo curso desde una perspectiva no solo de seguridad sanitaria, sino desde un enfoque inclusivo, de atención a la diversidad y de una educación personalizada. También un significativo acuerdo respecto a dedicar los primeros días del curso que viene a abordar de forma pedagógica la situación pandémica vivida.

Los aspectos en los que ha habido más dispersión y menos acuerdo en cuanto a las respuestas han sido los referidos a la evaluación y promoción escolar. La propuesta de las administraciones educativas de que la promoción de curso fuera la norma general y la repetición una práctica excepcional no ha sido mayoritariamente apoyada por las personas encuestadas.



**Figura 5.** Respuesta a la pregunta ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes acepciones?

### 3.4. Relaciones entre las variables

En este tercer bloque se pretende identificar si existen relaciones entre las variables, atendiendo a la distribución no normal de la muestra. Para ello realizamos la prueba U de Mann-Whitney (error al 0,05) para comparar la escala que medía las percepciones sobre el seguimiento del curso escolar con las variables de agrupación sexo (Mujer-Hombre) y tipo de localidad de origen (Urbana y Rural).

| Escala   | Sexo             |       | Localidad de Origen |       |
|--|------------------|-------|---------------------|-------|
|  | U de MannWhitney | Sig.  | U de MannWhitney    | Sig.  |
| Se ha podido seguir el curso escolar a distancia de forma adecuada | 37338,000        | 0,090 | 35174,500           | 0,475 |

**Tabla 2.** Estadístico de contraste en función variables sexo y tipo de localidad de origen

De acuerdo con los datos (Tabla 2), no se identificaron diferencias significativas en la relación entre las variables, por lo cual no podemos afirmar que el sexo o el tipo de localidad de origen incidan en las percepciones sobre el desarrollo adecuado del curso académico en tiempos de confinamiento.

### 3.5. Temas más abordados respecto a educación en tiempos de confinamiento

En este cuarto apartado de resultados, ofrecemos una revisión de los temas emergentes que más aparecen en las respuestas a la pregunta abierta.

178 participantes contestaron, los textos tuvieron una media de 62 palabras y abarcan dos grandes dimensiones que se separan en categorías (Tabla 3). La dimensión 1 expone todas aquellas expresiones que hacen referencia a la educación y la evaluación durante el confinamiento; la dimensión 2 representa todas aquellas expresiones que hablan sobre la educación y la evaluación de cara al futuro inicio del nuevo curso escolar.

| Dimensiones                            | Categorías  |
|--|---|
| 1. Educación y evaluación ahora        | 1. Experiencias educativas personales o familiares durante el confinamiento<br>2. Críticas a la labor docente y la escuela<br>3. Propuestas para la evaluación de las actividades desarrolladas durante el confinamiento.<br>4. Críticas a las decisiones tomadas para afrontar la crisis |
| 2. Educación y evaluación en el futuro | 1. Propuestas educativas para el próximo curso.<br>2. Propuestas de evaluación educativa para el próximo curso.   |

**Tabla 3.** Dimensiones y categorías identificadas

### 3.5.1. Educación y evaluación en tiempos de pandemia ahora

Respecto a la experiencias educativas personales o familiares durante el confinamiento en 25 casos los participantes eligen desarrollar textos narrativos que exponen experiencias y vivencias personales:

*“Como profesorado nos estamos encontrando con un gran obstáculo: la mala calidad de las conexiones a internet y sin embargo estamos trabajando más que en el curso normal si eso cabe, para llegar a nuestros alumnos y responder a sus necesidades”* (Mujer, Localidad Rural).

*“Nuestro colegio solo se dedica a mandar una ficha al día, sin contacto con profesores y compañeros. Para los niños en casa sería de gran ayuda emocional poder compartir algún ratito con sus compañeros y profesores”* (Mujer, Localidad Urbana).

*“En mi caso personal, mis profesores no se han molestado en saber si sus alumnos/as tienen dispositivos, conexiones, y lo más importante si tienen conocimientos de informática y ofimática. Aunque ahora, después de un mes han mandado una encuesta para saberlo”* (Hombre, Localidad urbana).

*“Todo ha sido problemas ahora, cada profesor ha utilizado una aplicación distinta para dar clase. El aula virtual de la JCyL siempre está saturada por la mañana (...) todo un caos para alumnos y padres que hemos tenido que descargar en mi caso hasta 6 aplicaciones”* (Hombre, Localidad Urbana).

Como se observa en estos ejemplos, la mayoría de los textos narrativos relatan experiencias negativas relacionadas con el acceso a los recursos educativos y su uso, al igual que reflexiones sobre la incapacidad propia o ajena para ofrecer alternativas adecuadas.

Por otro lado, se observan variadas críticas a la labor docente y la escuela, en 21 casos se vierten críticas respecto a la labor del profesorado y las instituciones educativas para afrontar la crisis con medidas educativas que no sean un mero traslado de las tareas tradicionales escolares al formato online, cuestionado la acumulación y saturación de “deberes” que envía el profesorado y remarcando que se pierde o no se tiene en cuenta la atención a la diversidad y al alumnado con más dificultades:

*“Bajo mi humilde opinión les falta vocación (al profesorado) y motivación, no se vuelcan con los niños más rezagados o con dificultades para el aprendizaje, no se puede cargar al alumnado con deberes para casa porque no lo hayan hecho en clase. Los padres somos eso, padres, no profesores”* (Mujer, Localidad rural).

*“Hay profesores de bachiller machacando a los alumnos días no lectivos con llamadas y exámenes generando más estrés y ansiedad que el que ya estamos viviendo las familias confinadas”* (Hombre, Localidad urbana).

*“Los profesores han seguido cobrando su salario, no han entrado en el sufrimiento de un ERTE (...) una buena mayoría NO ha aprendido a utilizar las herramientas gratuitas puestas a su disposición y pagadas con nuestros impuestos”* (Mujer, Localidad urbana).

*“Los equipos directivos no han logrado asumir su rol de brújulas en esta etapa... y también se puede decir que eso se debe a la falta flagrante de unas normas que seguir”* (Mujer, Localidad rural).

Como se observa en los ejemplos, el perfil predominante que expone este tipo de apreciaciones corresponde a padres y madres que desarrollan argumentos negativos respecto al rol que se ven obligados a asumir durante el confinamiento y la situación de estrés que les genera también a ellos esa saturación de tareas demandadas por el profesorado. A diferencia del apartado anterior no narran situaciones, sino que expresan directamente sus valoraciones.

También los participantes generan propuestas sobre cómo realizar la evaluación de las actividades desarrolladas durante el confinamiento, en concreto 12 personas hacen reflexiones y propuestas en este sentido:

*“Para evaluar hay que tener en cuenta la situación de las familias, hay familias sin medios, pero también las hay con todos los medios y no colaboran. Su profesorado conoce cada situación, por ello debería tenerse en cuenta su opinión”* (Mujer, Localidad urbana).

*“Mi opinión, es que se debería hacer media de los dos trimestres primeros y valorar el tercer trimestre con las tareas y deberes realizados avanzando materia”* (Hombre, Localidad rural).

*“Evaluar ahora es una situación especialmente dura para las familias con niños con dificultades, creo que va a ser necesario que el profesorado se ciña totalmente a los expedientes”* (Mujer, Localidad rural).

Mayoritariamente las propuestas expresadas de forma libre, como se expone en estos ejemplos, tienden a plantear medidas de evaluación y promoción en sentido positivo que flexibilicen la normativa y no penalicen al alumnado por esta situación tan anómala que se está viviendo y considerando que se tome en cuenta la heterogeneidad del alumnado y se flexibilicen los sistemas de evaluación mientras dura el confinamiento.

Finalmente se evidenciaron algunas críticas a las decisiones políticas tomadas para afrontar la crisis, particularmente en 17 textos:

*“A nuestros políticos lo único que les importa es que los niños y adolescentes de este país pierdan contenidos. Es francamente vergonzoso y deprimente en manos de quién estamos”* (Mujer, Localidad urbana).

*“Hay muchas cosas que debería haber evitado el Ministerio. Pero como todos sabemos el desconocimiento no exime de culpa. La falta de ilusión y de compromiso se ha hecho patente, y ahora, dejando en las mismas manos la responsabilidad de avanzar en la educación (...) destruyendo carreras e ilusiones de nuestros hijos, creo que volveremos a cometer un grave error”* (Mujer, Localidad urbana).

*“Creo que son momentos difíciles y que, en este caso, lo importante son los alumnos, no lo bien que quedan los políticos, así que ellos deberían contar más con nuestra opinión directa”* (Hombre, Localidad urbana).

La mayoría de los textos valoran de forma negativa las decisiones de políticos y responsables educativos, reclamando que muchas veces se toman sin contar con ellos.

### 3.5.2. Educación y evaluación en tiempos de pandemia en un futuro incierto

En esta dimensión temática señalan propuestas sobre cómo se debería afrontar el inicio del próximo curso.

Respecto a las propuestas educativas para el próximo curso en 25 textos las personas recomiendan acciones que desde su punto de vista podrían ser efectivas:

*“En las zonas rurales no tenemos las opciones que en la ciudad (...) se debiera apostar por la apertura de los colegios rurales en verano, este año especialmente, pero todos los años en general, en el futuro se puede poner un servicio de conciliación a las familias rurales, así como un refuerzo educativo para los niños”* (Mujer, Localidad Rural).

*“Debiera haber una reordenación clara de todo el currículo de cara al año escolar siguiente”* (Hombre, Localidad urbana).

*“Hará falta que siempre haya menos alumnos por profesor y que se sigan usando las nuevas tecnologías, que se prepare para el futuro”* (Mujer, Localidad urbana).

Gran parte de las propuestas sobre cómo iniciar el próximo curso plantean actividades de refuerzo y de apoyo para todo el alumnado, tras el confinamiento, pero especialmente dirigidas a quienes tuvieron más dificultades, así como utilizar los espacios e instalaciones escolares durante el verano o implementar servicios de conciliación laboral y familiar que ayuden en este proceso. También señalan la necesidad de aprender a discriminar lo esencial de lo prescindible en el currículo escolar, centrándose en aquello que es importante más que en la acumulación de contenidos. Reforzando el próximo curso con más profesorado, que como señalan algunas de las respuestas libres es “lo esencial en la escuela”.

Por otra parte, en 10 de los textos las personas señalan propuestas de evaluación educativa para el próximo curso:

*“Considero que se debería tener en cuenta en los criterios de evaluación que el alumnado no está preparado para esta situación y que el estrés generado se va a ver reflejado en el rendimiento académico”* (Mujer, Localidad urbana).

*“Creo que deberían quitar temas de la EBAU y estar en igualdad las diferentes CCAA”* (Hombre, Localidad rural).

*“Propondría seguir la evaluación online el próximo curso escolar hasta que haya vacuna. Los profesores que más lo necesiten y el alumnado podrían ponerse al día en TICs durante el Verano”* (Mujer, Localidad urbana).

La mayoría de las propuestas avanzan hacia un modelo híbrido que concilie la evaluación online y la presencial. No obstante, también se señalan en algunas ocasiones los impactos negativos que pueden acarrear las evaluaciones negativas en aquellas personas que salen de una experiencia de confinamiento.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hemos comprobado que las condiciones de los hogares en Castilla y León son similares a las de los hogares de España (Díez y Gajardo, 2020; Fundación Telefónica, 2020), donde se han visto reclusos 10 millones de estudiantes (8,5 de enseñanzas no universitarias).

Vemos que sigue existiendo población sin acceso a tecnología, tal como se reflejaba en la última encuesta del Instituto Nacional de Estadística sobre el uso de la tecnología, en 2019, donde se indicaba que el 11% de los menores de 15 años no tienen acceso a un ordenador (INE, 2019) y el 8% de los menores de 10 a 15 años no disponen de acceso a internet desde sus hogares tal como documentaba Unicef (EU Kids On Line, 2018). Según la Fundación Telefónica (2020) en Castilla y León, a fecha de 2019, el 89% de hogares dispone de acceso a internet, lo cual contrasta con otras Comunidades Autónomas, como Galicia, donde se ha detectado que dos de cada tres alumnos y alumnas tienen que compartir ordenador con sus padres y hermanos, y cerca del 33% no tiene acceso a Internet de calidad (CONFAPA, 2020). Esta brecha digital tiene que ver con la brecha económica y social, pues, según el informe PISA 2018, si en el nivel socioeconómico bajo, el 14% del alumnado no tiene ordenador en casa y un 44% solo tiene un ordenador que compartir con otros miembros del hogar, en el grupo socioeconómico alto, el 61% dispone de tres o más ordenadores en casa (Zubillaga y Gortázar, 2020, p. 8).

Las brechas (digital, económica y social) se ven incrementadas por las brechas culturales y de tiempo disponible respecto al apoyo y acompañamiento que los y las menores pueden recibir por parte de sus familias. Se observa que aquellas familias con cierto nivel cultural se sienten capaces de educar en el hogar pero que no poseen tiempo para hacerlo de forma eficiente. Se han detectado incluso casos en los cuales no hay acceso, material o espacios adecuados para trabajar y aprender en casa. Si bien estadísticamente son inferiores, existen y no deben ser invisibilizados. No nos olvidemos que, ya antes de la crisis sanitaria y social, uno de cada cuatro niños y niñas españoles estaba en riesgo de pobreza, y era la educación su único posible ascensor social (Lacort, 2020).

En cuanto a las medidas tomadas y recomendadas por las familias en este estudio, es relevante que se tienda a considerar necesario flexibilizar tanto el proceso de aprendizaje como la forma de evaluación y se insista en centrar los esfuerzos en desarrollar el proceso educativo desde un planteamiento inclusivo, con el fin de no dejar a nadie atrás, implementando medidas de apoyo y refuerzo desde el minuto cero, especialmente para el alumnado que más lo necesite, sin descuidar también el cuidado y el bienestar emocional de los menores ante el impacto de la pandemia.

Debemos analizar las consecuencias de un proceso de implementación tan acelerado de la educación online, como el que se ha desarrollado a consecuencia de la pandemia, y discutir la necesidad de repensar si hubiera sido necesaria y sigue siendo aún necesaria una planificación calmada de cómo afrontar pedagógicamente la educación online. Es incuestionable el valor de la educación online, como una herramienta complementaria a la educación presencial. Pero está claro que un modelo de educación online no puede sustituir a uno presencial, especialmente en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. El contacto, la relación directa, la comunicación, la interacción, la convivencia y la emoción son claves y esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este periodo de la vida y esto solo se puede realizar presencialmente (Díez-Gutiérrez, 2021). Esta es una de las cuestiones que debemos resolver con serenidad y desde un planteamiento que garantice el pleno derecho a la educación.

Señalar también que existen críticas a la labor docente, centradas especialmente en el exceso de contenidos o tareas durante este tiempo tan sensible; críticas a la escuela, en cuanto a la disparidad mostrada en la atención escolar por parte de sus componentes –

sobre todo la atención a la diversidad— y a las decisiones tomadas por la administración educativa para afrontar la crisis —relacionadas con la falta o la tardía reacción para compensar la escasez de recursos de las familias, los fallos de las plataformas educativas de trabajo online o la inacción—. En contraposición, se sigue valorando que sea el equipo de profesorado quien tome las decisiones respecto a la evaluación y la promoción de los y las estudiantes.

Finalmente, hay que indicar que algunas de las propuestas de cara a cómo afrontar la educación y la evaluación post-pandemia no se orientan en el mismo sentido que las actuales decisiones de la Comunidad Autónoma, como hemos visto en las opiniones que vertían los participantes de este estudio, lo cual nos lleva a preguntarnos si a la hora de tomar decisiones sobre las políticas educativas que les afectan ¿se está escuchando suficientemente a las familias y al alumnado que son una parte fundamental y esencial de la comunidad educativa?

En cuanto a las lecciones aprendidas que se extraen de los resultados, y de cara a la mejora de los centros educativos, hay que señalar la necesidad de que las administraciones educativas doten de suficientes recursos tecnológicos a los centros educativos, pero también de una formación continuada del profesorado y la comunidad educativa para utilizarlos pedagógicamente y compartir las buenas experiencias educativas en este sentido y los materiales digitales elaborados por la comunidad docente, potenciando especialmente el software libre y los recursos abiertos, como forma de avanzar hacia la soberanía digital y reducir la dependencia de las plataformas tecnológicas de las grandes multinacionales de la tecnología.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- AEPNA. (2020). COVID-19, crisis y respuesta en salud mental. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(1), 34. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n1a1>
- Bettinger, E.P., Fox, L., Loeb, S. y Taylor, E.S. (2017). Virtual classrooms: How online college courses affect student success. *American Economic Review*, 107(9), 28, 55-75. <http://doi.org/gbzjmd>
- Cabrera, L.J. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Ceballos Marón, N.A. y Sevilla Vallejo, S. (2020). El Efecto del Aislamiento Social por el Covid-19 en la Conciencia Emocional y en la Comprensión Lectora. Estudio sobre la Incidencia en Alumnos con Trastornos de Aprendizaje y Menor Acceso a las Nuevas Tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-13.
- CONFAPA. (2020). *Crise sanitaria COVID-19. Resultados encuesta respecto do ensino non presencial*. CONFAPA. <https://cutt.ly/gvOdIMo>
- Cotino Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho*, 21(6), 1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2021, enero, 18). *El pleno derecho a la educación solo puede ser presencial*. El Diario de la Educación. <https://cutt.ly/lvtQeNc>
- Díez-Gutiérrez, E.J. y Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5604>

- Estadística Junta de Castilla y León (2020, 10 de mayo). *Indicadores Sociales CCYL*. Junta de Castilla y León. <https://estadistica.jcyl.es/web/es/estadisticas-temas/indicadores-sociales.html>
- EU Kids Online. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. UNICEF. <https://cutt.ly/lvOdHyc>
- Fundación Telefónica. (2020). *Sociedad digital en España 2019*. Madrid: Taurus-Fundación Telefónica. <https://cutt.ly/cvtvygM>
- García-García, M.D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1318>
- Heppen, J.B., Sorensen, N., Allensworth, E., Walters, K., Rickles, J., Taylor, S.S. y Michelman, V. (2017). The struggle to pass algebra: Online vs. face-to-face credit recovery for at-risk urban students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 272-296. <http://dx.doi.org/10.1080/19345747.2016.1168500>
- Hernández, J.V. (2020). Impacto de la pandemia SARS-COV2 en nuestros jóvenes. *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 3(1), 9-14.
- Hernández, C.E. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *ALERTA Revista Científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- INE. (2019). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2019*. INE. [https://www.ine.es/prensa/tich\\_2019.pdf](https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf)
- Lacort, J. (2020, abril, 20). La escuela por Internet iba a democratizar la educación, pero el curso forzosamente online está teniendo el efecto opuesto. *Xataka*. <https://cutt.ly/RyrJdGK>
- Martín Criado, E. y Gómez Bueno, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 35. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Martín, J.M. y Rogero, J. (2020, abril, 17). El coronavirus y la asfixia educativa: el confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable. *El diario*. <https://cutt.ly/iyG9xid>
- MEFP (2020, 19 de mayo). *Estadísticas de la Educación: Datos Básicos. España*. Educación y formación profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Mendieta Izquierdo, M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1.148-1.150. <https://doi.org/10.33132/01248146.65>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaría, M., Picaza-Gorrochategui, M. e Idoiaga-Mondragón, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36, e00054020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00054020>
- Piña-Ferrer, L. (2020). El COVID 19: Impacto psicológico en los seres humanos. *Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 4(7), 188-199. <http://doi.org/dzkk>
- Reips, U.D. (2002). Standards for Internet-based experimenting. *Experimental psychology*, 49(4), 243-256. <http://doi.org/dhf2n6>
- Samaniego García, E. (2020). Reflexiones sobre la educación telemática en tiempos de coronavirus. *Revista AOSMA*, 28, 13-19.
- Serna, M. (2019). ¿Cómo mejorar el muestreo en estudios de porte medio usando diseños con métodos mixtos? Aportes desde el campo de estudio de elites. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 43, 187-210. <https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24305>
- UNESCO. (2020, 2 de septiembre). *UNESCO: COVID-19 Response*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19>

- UNICEF. (2020, 3 de marzo). *El nuevo coronavirus y el derecho a la educación*. UNICEF. <https://www.unicef.es/educa/blog/nuevo-coronavirus-derecho-educacion>
- Xu, D. y Jaggars, S.S. (2014). Performance Gaps Between Online and Face-to-Face Courses: Differences Across Types of Students and Academic Subject Areas. *The Journal of Higher Education* 85(5), 633-659. <https://doi.org/10.1080/00221546.2014.11777343>
- Zubillaga, A. y Gortázar, L. (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Madrid: Fundación COTEC.

# Perfiles motivacionales y rendimiento académico en ciencias exactas y experimentales en estudiantes de Bachillerato mexicanos

## Motivational profiles and academic performance in the exact and experimental sciences in Mexican high school students

María del Socorro Rodríguez Guardado<sup>1</sup>, Martha Leticia Gaeta González<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla [mariafelsocorro.rodriguez@upaep.edu.mx](mailto:mariafelsocorro.rodriguez@upaep.edu.mx)

<sup>2</sup> Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla [marthaleticia.gaeta@upaep.mx](mailto:marthaleticia.gaeta@upaep.mx)

Recibido: 23/6/2020

Aceptado: 27/4/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

María del Socorro Rodríguez Guardado

Facultad de Educación

Universidad Popular Autónoma del Estado de

Puebla, México

21 Sur. 1103, Barrio de Santiago

Puebla, Pue., México

### Resumen

Muchos han sido los esfuerzos realizados para profundizar en la investigación sobre las metas académicas en relación con el desempeño de los estudiantes; sin embargo, son escasos los estudios que han considerado el enfoque de los perfiles motivacionales en el Bachillerato en el contexto de las ciencias exactas y experimentales. Esta investigación tuvo por objetivo principal analizar la relación que guardan los perfiles motivacionales y el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato en las ciencias exactas y experimentales. Participaron 204 estudiantes, con edades entre 16 y 18 años, de cuatro instituciones educativas de México, quienes respondieron el Cuestionario de Metas Académicas. Los resultados muestran la existencia de cuatro perfiles motivacionales, de los cuales los estudiantes que presentaron el perfil de metas múltiples obtuvieron un mejor rendimiento académico. Este trabajo pone en evidencia la necesidad de promover estrategias motivacionales y emocionales, además de las cognitivas con atención a los perfiles motivacionales para un mejor aprendizaje de las ciencias exactas y experimentales en el Bachillerato.

### Palabras clave

Metas Académicas, Perfiles Motivacionales, Rendimiento Académico

### Abstract

There are many efforts to deepen the research on academic goals related to students' performance; however, few studies have considered the motivational profiles approach in high school and the context of the exact and experimental sciences. This research aims to analyze the relationship between motivational profiles and academic performance in high school students, in the exact and experimental sciences. For this purpose, we have collected information from 204 students, aged 16 to 18, from four educational institutions in Mexico, who answered the Academic Goals Questionnaire. Results show the existence of four profiles, one can observe that the students who presented the multiple goal profile also obtained a better academic performance. This

---

research states the necessity to promote academic and emotional strategies, as well as the cognitive ones focused of the motivational profiles for a better learning of exact and experimental sciences in high school.

### **Key Words**

Academic Goals, Motivational Profiles, Academic Performance

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, las investigaciones sobre los aspectos motivacionales en relación con el desempeño académico del alumnado se han intensificado, puesto que está claro que para aprender los alumnos necesitan estar motivados (Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012). En particular, en la educación media superior no es tarea fácil promover el interés en los jóvenes hacia las tareas o trabajos, especialmente en aquellas que impliquen las ciencias exactas y experimentales, lo cual para los educadores ha sido un reto. La problemática para asimilar los contenidos puede atribuirse, en parte, a la baja motivación y esfuerzo sostenido por parte del estudiantado. Por esta razón consideramos que la promoción de estrategias motivacionales puede contribuir a una adecuada planificación, monitoreo y evaluación de sus procesos (Chimentão y de Souza, 2013) y con ello a un mejor desempeño académico.

En las asignaturas de ciencias exactas y experimentales los estudiantes pueden mostrar capacidad para su dominio, o bien, tratar de evitar ser vistos como incompetentes. En tal sentido, los docentes pueden incidir en el proceso de aprendizaje de sus alumnos y promover los aspectos afectivo-emocionales, al conocer los diferentes perfiles motivacionales que sus estudiantes presentan. De ahí que las investigaciones sobre metas académicas y perfiles motivacionales en relación con los logros y bienestar emocional de los estudiantes han cobrado relevancia (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pineda y Rosário 2009; Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Estevez, Valle y Núñez, 2018).

Como tal, las metas académicas engloban las razones y los motivos por los que los estudiantes se implican en las tareas y actividades de aprendizaje (Pintrich, 2003). De modo que la combinación de metas (perfiles motivacionales) supone un manejo estratégico para activar los procesos autorregulatorios por parte del alumnado a partir de distintos propósitos para involucrarse en las tareas académicas, los cuales se encuentran relacionados con diferentes esfuerzos para monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento para alcanzar los objetivos que se proponen (Schunk, 2012).

Diversas investigaciones han evidenciado los beneficios que tiene considerar en el ámbito académico las metas múltiples en el estudiantado (Castejón, Gilar, Miñano y Veas, 2016; Estévez, Rodríguez, Valle, Regueiro y Piñeiro, 2016; Franco, González Cabanach, Souto-Gestal y González, 2017; Ruiz-Esteban, Méndez y Díaz-Herrero, 2018), así como los perfiles motivacionales en relación con la autoeficacia (Becerra-González y Reidl, 2015; Valle, Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Freire y Suárez, 2015; Ferradás, Freire, Regueiro y Estévez, 2017; Ferradás, Freire, Rodríguez y Piñeiro, 2018).

Además, otros estudios han relacionado los perfiles motivacionales con la satisfacción académica (Aguilar-Rivera, 2015; García-Ripa, Sánchez-García y Risquez, 2018; Vergara-Morales, Del Valle, Díaz, Matos y Pérez, 2019) y con el rendimiento académico (Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle, Núñez, Delgado y Torregrosa, 2015; Navas, Soriano, Holgado y Jover, 2016; Rodríguez y Guzmán, 2018).

A pesar de los esfuerzos realizados para profundizar en la investigación sobre metas académicas múltiples, son escasos los estudios que han considerado los perfiles motivacionales que adoptan los estudiantes, y particularmente en ciencias exactas y experimentales de Bachillerato. Con base en estos planteamientos, esta investigación tuvo por objetivo analizar la relación entre los perfiles motivacionales y el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato en las ciencias exactas y experimentales.

Con tal propósito se plantearon dos objetivos específicos: Identificar los perfiles motivacionales de los alumnos, a partir de la combinación de distintas metas académicas y analizar la relación que guardan los perfiles motivacionales con el rendimiento académico de los alumnos. Como hipótesis se plantea que el perfil motivacional de metas múltiples permite que los estudiantes logren un mejor rendimiento académico en ciencias exactas y experimentales en el Bachillerato.

### **1.1. Metas académicas y perfiles motivacionales**

Las orientaciones a metas académicas se han estudiado en diversos contextos educativos, al considerarse una de las variables más importantes desde la perspectiva motivacional para explicar por qué los estudiantes se interesan y se involucran en las tareas para el aprendizaje (Ruiz-Esteban et al., 2018). A partir de las evidencias presentadas por De la Fuente (2004) se reconoce que los estudios sobre motivación están centrados en los enfoques de metas, motivación intrínseca-extrínseca.

Sin embargo, en los últimos años, el estudio de metas múltiples ha adquirido mayor preponderancia. Desde este enfoque, se considera que una motivación concreta puede tener aspectos motivacionales extrínsecos e intrínsecos, es decir, estas dos motivaciones no están contrapuestas y los estudiantes pueden presentarlas al mismo tiempo.

Las orientaciones a metas son definidas por Pintrich (2003) como las razones y propósitos para aproximarse al logro de un objetivo. El enfoque de metas múltiples expone tres razones por las que se debe considerar esta perspectiva motivacional. La primera cuestiona la utilidad y validación del modelo simple de dos metas, sugiriendo que al lado de las metas de rendimiento y aprendizaje se considere otra dimensión que permite a los estudiantes aproximarse o evitar esas metas. La segunda considera soslayar la visión simplista de tomar a la meta de aprendizaje como “buena” y a la de rendimiento como “mala”. Y, por último, tomar en cuenta el cómo las metas de aprendizaje y rendimiento pueden combinarse para producir diferentes logros (Pintrich, 2000, 2003).

Con respecto a la combinación de metas, Pintrich (2000) incorpora el factor social, asumiendo que en un salón de clases se presentan situaciones de competencia y comparación social. Así, los alumnos pueden adoptar diferentes combinaciones de metas y usar distintas estrategias para regular su comportamiento en un contexto particular. En este sentido, al aplicar múltiples patrones de metas pueden seguir diferentes caminos con distintas estrategias regulatorias.

Si se realiza una clasificación de las orientaciones a metas, al tomar como base la propuesta de Pintrich (1999, 2000), se pueden identificar cuatro orientaciones que han demostrado estar presentes en los estudiantes. La primera es la orientación a metas de aprendizaje, en la cual se ubica a los estudiantes que tienen satisfacción por realizar las tareas, muestran altos niveles de autoeficacia y emociones positivas hacia el estudio, su interés está centrado en su formación académica, más que en obtener buenas notas. La segunda clasificación corresponde a las metas de aproximación al rendimiento que caracteriza a los estudiantes con un enfoque centrado en las notas, es decir, enfocados en el desarrollo de la habilidad para buscar hacer las tareas mejor que otros y para obtener buenas calificaciones. La tercera orientación es la de metas de logro o de evitación, que se relacionan con una perspectiva de comparación, es decir, los alumnos no quieren parecer incompetentes y constantemente se “miden” con lo que hacen otros compañeros en clase. Por último, las metas de refuerzo social se relacionan con la necesidad del reconocimiento ante profesores, compañeros y familiares.

Cabe señalar que no es fácil establecer una generalización sobre el tipo de metas que puede motivar a los estudiantes para mostrar interés o autoeficacia, pero tanto las metas de aprendizaje como las de aproximación al rendimiento pueden tener logros positivos, mientras que las metas de evitación al rendimiento no parecen promover este tipo de logro. Así lo evidencian Valle et al. (2015), al explicar que los estudiantes orientados tanto a metas de aprendizaje como de rendimiento muestran alta autoeficacia y mejor desempeño académico. Además de asociar las metas de rendimiento a la excesiva preocupación por obtener buenas calificaciones. En tal sentido, los estudiantes que autorregulan su aprendizaje tienen metas y planes, tratan de monitorear y controlar su cognición, motivación y comportamiento en línea con esas metas y se esfuerzan para mejorar su desempeño escolar.

A su vez, los estudiantes podrían clasificarse de acuerdo con diferentes enfoques motivacionales, considerando los tipos de metas que en determinado momento y contexto estén utilizando, es decir con base en la orientación a metas se identifican posibles perfiles motivacionales (De la Fuente, 2004). Un punto importante para los alumnos es conocer cómo pueden combinar diferentes orientaciones a metas y conseguir una gestión más adaptativa de los recursos motivacionales para lograr un mejor rendimiento (Valle et al., 2015).

Por su parte, la preocupación de los estudiantes por no parecer incompetentes los puede llevar a la adopción de metas de evitación de la tarea para no dar mala imagen ante otros (Rodríguez et al., 2018). Así también, los estudiantes que manifiestan metas de aprendizaje pueden, de manera simultánea, mostrar metas sociales para lograr la aceptación de sus iguales (Navas et al., 2016).

Al respecto, Rodríguez y Guzmán (2018) plantean las diferencias que pueden existir en función del curso en el que estén inscritos los alumnos, y concluyen que el establecimiento de metas dependerá de las distintas asignaturas, profesores y compañeros de clase. A su vez, la incidencia de los perfiles motivacionales en el rendimiento académico varía según la asignatura de estudio. Así, por ejemplo, en lengua castellana el rendimiento académico fue mayor en los alumnos que adoptaron el perfil motivacional de metas múltiples y en matemáticas en aquellos que tuvieron el perfil de aprendizaje. Estos hallazgos enfatizan la relevancia de estudiar los perfiles y el rendimiento de los estudiantes en el contexto de las diferentes asignaturas, que permita

dirigir las prácticas educativas y orientar a los educandos hacia el fortalecimiento de los aspectos motivacionales.

## 2. MÉTODO

El diseño cuantitativo de esta investigación es de tipo descriptivo y explicativo. Se conformaron los perfiles motivacionales con base en las metas académicas y se describieron los rasgos propios de cada uno de éstos, además se proporcionó un sentido de entendimiento al comparar los perfiles motivacionales y examinar su relación con el rendimiento académico. Finalmente, es de auto-informe y de corte transversal, debido a que los estudiantes respondieron el instrumento (cuestionario) en un solo momento.

### 2.1. Participantes

La muestra se conformó por 204 estudiantes de cuatro bachilleratos mexicanos del Estado de Puebla, 36,8% hombres y 63,2% mujeres, con edades entre 16 y 18 años, quienes cursaban el cuarto semestre de ese nivel educativo, un 65,7% de escuelas públicas y un 34,3% de privadas. Se seleccionó el cuarto semestre porque se considera que ya han pasado el proceso de adaptación que este nivel educativo exige (Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2003).

### 2.2. Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Metas Académicas (CMA) elaborado inicialmente por Hayamizu y Weiner (1991), traducido al español por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Rocés (1997) y adaptado al contexto mexicano por Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosário y Högemann (2015). El instrumento consta de 20 ítems (Anexo A) comprendidos en cuatro dimensiones que evalúan: (1) *las metas de aprendizaje*, que se enfocan a incrementar la competencia personal y se relacionan con la satisfacción e interés en la tarea; (2) *las metas de rendimiento*, que ponen de manifiesto una perspectiva de comparación, es decir, medirse constantemente con los otros; (3) *las metas de refuerzo social*, que se asocian con la necesidad de reconocimiento por parte de profesores, compañeros y/o familiares; y (4) *las metas de logro*, mediante las que se evita parecer incompetente. El cuestionario se responde mediante una escala tipo Likert que va de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Tras un análisis factorial exploratorio, con rotación varimax, el CMA conservó la estructura de cuatro factores, los cuales presentaron una consistencia interna adecuada tanto en la escala total (índice de fiabilidad alpha de 0,814), como para cada uno de los factores obtenidos. Para el factor 1, metas de aprendizaje, el índice de fiabilidad fue de 0,667; para el factor 2, metas de rendimiento, el índice fue de 0,820; para el factor 3, metas de logro, fue de 0,798 y para el factor 4 metas de refuerzo social el valor fue de 0,755.

El rendimiento académico se consideró como el promedio de las calificaciones reportadas por los estudiantes en las asignaturas de matemáticas, física y química obtenidas hasta el cuarto semestre del Bachillerato. Asimismo, se consideraron las asignaturas reprobadas al momento de la aplicación del instrumento.

### 2.3. Procedimiento

Se aplicó el instrumento de manera colectiva, dentro del horario escolar; el tiempo promedio para responder el cuestionario fue de 15 minutos. La participación de los estudiantes fue voluntaria. Los permisos necesarios para aplicar el instrumento se solicitaron a los directivos y profesores de las instituciones educativas, así como a los padres de familia se les hizo llegar un escrito solicitando su autorización, dado que los participantes son menores de edad. Se respetó la confidencialidad de datos personales y las respuestas de los alumnos a los instrumentos.

Después de analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos, se realizó un análisis de *clusters* para profundizar en el conocimiento de los perfiles motivacionales de los estudiantes. Primero se determinó la factibilidad de los grupos aplicando un conglomerado jerárquico. Posteriormente se efectuó el análisis de conglomerados K-medias con las posibles agrupaciones. Una vez obtenidos los perfiles se procedió a analizar la relación que éstos mostraron con respecto al rendimiento académico.

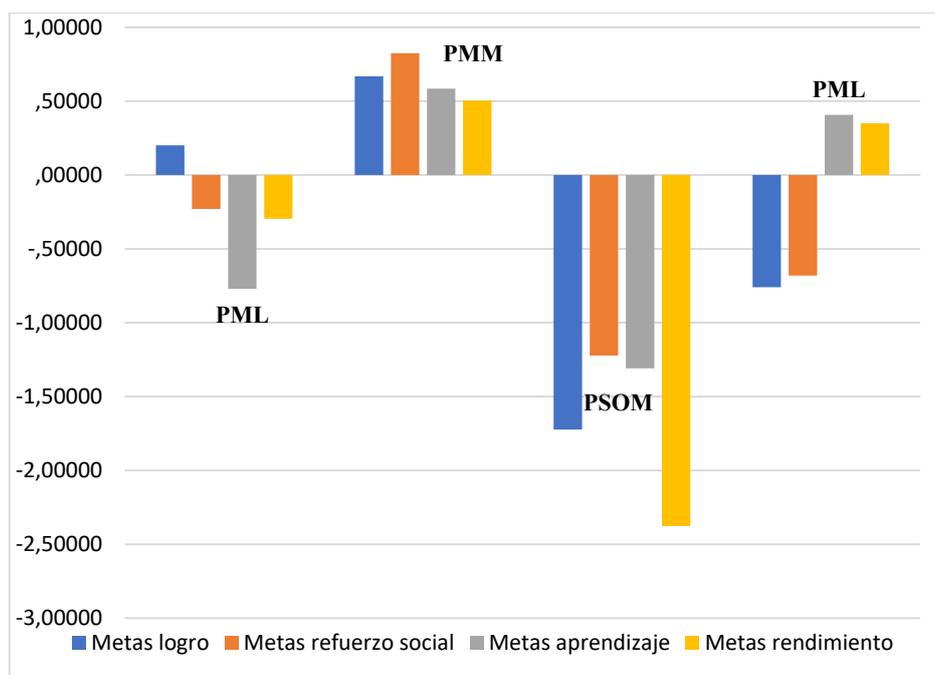
A partir de los análisis se observó que al tomar tres conglomerados no había una clara diferencia en la orientación de los estudiantes en dos de las agrupaciones. Con cinco *clusters* uno de los grupos quedó con un solo alumno. Cabe aclarar que este caso no se consideró porque presentó una curtosis elevada (3,42) y una asimetría de -1,67 lo que provocaba un sesgo en los valores.

Finalmente, se identificaron cuatro perfiles motivacionales en los estudiantes participantes, el primero integrado por 58 estudiantes que correspondió al perfil con orientación a las metas de logro (PML); el segundo se integró por 81 participantes orientados a múltiples metas (PMM); en el tercero se ubicaron los estudiantes que no presentaron ninguna orientación, integrando el perfil sin orientación a metas (PSOM); por último, en el cuarto conglomerado se ubicaron 48 estudiantes orientados tanto al rendimiento como al aprendizaje, integrando el perfil de orientación a rendimiento-aprendizaje (PAR). La Tabla 1 muestra los perfiles encontrados y el número de estudiantes que mostraron cada uno de estos perfiles.

| Perfil motivacional            | Número de estudiantes |
|--------------------------------|-----------------------|
| Metas múltiples (PMM)          | 81                    |
| Sin Orientación a metas (PSOM) | 17                    |
| Aprendizaje-Rendimiento (PAR)  | 48                    |
| Metas de logro (ML)            | 58                    |

**Tabla 1.** Perfiles motivacionales y número de alumnos por perfil

En la Figura 1 se presentan los perfiles motivacionales y las orientaciones a meta que predominan en cada uno de estos perfiles. Se puede observar que en el primer perfil (PML) hay presencia únicamente de las metas de logro. El segundo perfil (PMM), se caracteriza por la prevalencia de múltiples metas, existiendo valores medios más elevados en las metas de refuerzo social. El tercer perfil (PSOM) no refleja la presencia de ninguna orientación a metas y, en el último perfil (PAR) se observa la presencia de metas de aprendizaje y metas de rendimiento, con un valor medio más elevado en las metas de aprendizaje.



**Figura 1.** Perfiles motivacionales y metas que los integran. PML=Perfil de metas de logro; PMM=Perfil de metas múltiples; PSOM=Perfil sin orientación a metas; PAR=Perfil aprendizaje-rendimiento

Con respecto al rendimiento académico, se encontró que los estudiantes del perfil de metas múltiples (PMM) reportaron un rendimiento académico promedio de 8,79 y no tuvieron ninguna asignatura reprobada. Los participantes con perfil de aprendizaje-rendimiento (PAR) tuvieron un rendimiento académico promedio de 8,95, ligeramente superior a los de metas múltiples, sin embargo, siete estudiantes tuvieron una asignatura suspendida. En el perfil sin orientación a metas (PSOM), los estudiantes reportaron un rendimiento promedio de 7,53 y nueve de ellos tuvieron de una a cuatro asignaturas reprobadas. Por último, en el perfil de logro (PML) se encontró que los estudiantes tuvieron un rendimiento promedio de 8,15 y diez de los estudiantes tuvo de una a dos asignaturas suspendidas. La Tabla 2 muestra una síntesis de lo expuesto.

| Perfil motivacional            | Promedio académico | Estudiantes con asignaturas suspendidas |
|--------------------------------|--------------------|---|
| Metas múltiples (PMM)          | 8,79               | 0                                       |
| Sin Orientación a metas (PSOM) | 7,53               | 9                                       |
| Aprendizaje-Rendimiento (PAR)  | 8,95               | 7                                       |
| Metas de logro (ML)            | 8,15               | 10                                      |

**Tabla 2.** Perfil motivacional, rendimiento académico y asignatura suspendida

### 3. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Con base en el propósito principal del estudio: analizar la relación entre los perfiles motivacionales y el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato en las ciencias exactas y experimentales, a continuación se discuten los principales resultados obtenidos.

En cuanto a los perfiles motivacionales se observa que los alumnos con perfiles que involucran altas metas de aprendizaje (metas múltiples, PMM y aprendizaje y rendimiento, PAR), son también los que obtienen buen rendimiento académico y no suspendieron ninguna de las asignaturas, el promedio académico de estos estudiantes se encuentra en 8,95. De acuerdo con Valle et al. (2015) ello puede atribuirse a un elevado sentido de autoeficacia, considerado como las propias creencias del estudiante sobre sus capacidades, y con ello se contribuye a un menor nivel de ansiedad en los exámenes.

Asimismo, de acuerdo con Ferradás et al. (2017), los perfiles PMM y PAR muestran una relación positiva con la autoestima. Nuestros resultados también concuerdan con los hallazgos de Vergara-Morales et al. (2019) quienes identificaron que el perfil con mayor orientación hacia el aprendizaje presentó mayores niveles de compromiso, interés y persistencia para las actividades escolares, lo que sugiere una mayor satisfacción académica.

Por su parte, los alumnos con perfil de metas múltiples (PMM), también mostraron la presencia de metas de rendimiento social, cuyo valor fue el más elevado respecto a las demás metas que integran este perfil motivacional. Estos hallazgos son contrarios a otras investigaciones (Navas et al., 2016), que reportan que el tener amistades e intentar alcanzar el reconocimiento y aceptación de los demás puede provocar un bajo rendimiento académico. No obstante, nuestros resultados coinciden con otros estudios (Ecos y Manrique, 2018) que encontraron que las metas de refuerzo social, en combinación con las metas de aprendizaje, se relacionan significativamente con el rendimiento académico. De tal manera que los estudiantes con metas de aprendizaje, rendimiento y refuerzo social están interesados en aprender, obtener buenas calificaciones y adquirir una valoración positiva de sus logros por parte de los demás y de sí mismos.

Por otro lado, el perfil motivacional de logro (PML), en el que los estudiantes se caracterizan por querer demostrar ser competentes ante los demás, pero sin considerar el esfuerzo hacia el trabajo académico, mostraron rendimiento académico aceptable (8,15). Sin embargo, algunos estudiantes de este perfil presentaron asignaturas suspendidas (17%). Al respecto, las investigaciones previas han manifestado que los estudiantes tienen más vulnerabilidad al estrés académico con este tipo de orientaciones a metas (Franco et al., 2017). Este grupo, preocupado por la imagen y evitar parecer incompetente, parece mostrar mayor tensión al enfrentar las tareas en las que se pone a prueba su competencia, por lo que al aumentar su estrés el bajo rendimiento académico se hace presente, al contrario de lo que sucede en los estudiantes con perfiles caracterizados por una orientación a metas de aprendizaje y rendimiento (PAR), los cuales parecen ser menos vulnerables al estrés, lo que se refleja en un mejor rendimiento académico, como el obtenido en esta investigación.

Con respecto a los estudiantes que se ubicaron en el perfil sin orientación a metas (PSOM), nuestros hallazgos coinciden con los de otras investigaciones previas en cuanto a la preocupación que pueden experimentar los estudiantes por no parecer incompetentes y a preocuparse por mostrar una imagen positiva ante los demás, lo cual puede conducir a los alumnos a un bajo bienestar emocional (Rodríguez et al., 2018). En este sentido, Castejón et al. (2016) exponen que el bajo rendimiento asociado a este tipo de perfil puede atribuirse a problemas emocionales, dificultades de adaptación y características personales, tales como bajo autoconcepto, baja motivación y autorregulación.

En este sentido Ferradás et al. (2017) al estudiar la relación de los perfiles multi meta con los niveles de autoestima, observaron que los alumnos con perfil caracterizado por el predominio de metas de aprendizaje son aquellos que muestran los niveles más elevados de autoestima, además de mostrar gusto por el aprendizaje y obtener buenos desempeños, lo que da evidencia de la combinación de varias metas. Asimismo, los estudiantes que mostraron niveles más bajos de autoestima tienen predominio por el uso de metas de logro, lo que puede ser un factor de riesgo para su valía personal. A este respecto, en el presente estudio los estudiantes con este perfil muestran mayor número de asignaturas suspendidas.

Con respecto a la hipótesis planteada en esta investigación se pudo comprobar que los estudiantes con perfil motivacional de metas múltiples (PMM) lograron un mejor rendimiento académico en ciencias exactas y experimentales, ya que si bien el alumnado con perfil de metas aprendizaje-rendimiento (PAR) tiene un promedio académico relativamente más alto, los estudiantes del perfil PMM no tuvieron ninguna asignatura suspendida. Como señalan Franco et al. (2017), los estudiantes que combinan sus metas académicas en mayor medida tienen un manejo estratégico para activar los procesos autorregulatorios y con ello un mejor desempeño académico. En este sentido, las metas que forman los perfiles motivacionales determinan las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales de las personas ante el éxito o fracaso, y en el ámbito académico la cantidad, calidad de actividades de aprendizaje y estudio.

Con base en nuestros resultados y los de otras investigaciones previas, las orientaciones a metas pueden considerarse un factor relevante para explicar el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Al respecto Gaeta et al. (2012) muestran la importancia que tiene el establecimiento de metas para que el estudiante se involucre en su propio aprendizaje y logre su autorregulación. Esta investigación busca dar un mayor entendimiento de cómo los estudiantes utilizan las metas académicas para autorregularse y lograr buenos resultados académicos en las ciencias exactas y experimentales en el Bachillerato.

Por otra parte, este estudio presenta limitaciones que es necesario señalar. Una de ellas es que sólo consideró a los estudiantes del cuarto semestre de Bachillerato, lo cual da cabida a la posibilidad de plantear un estudio longitudinal para dar seguimiento a sus perfiles motivacionales en el transcurso de su trayecto formativo. Asimismo, considerar otras asignaturas y ver si se encuentra la misma relación entre los perfiles motivacionales y el rendimiento académico que en las asignaturas de ciencias exactas y experimentales. Además de tomar en cuenta una muestra de participantes más amplia y en otros contextos educativos. Otro aspecto que consideramos importante para profundizar en futuras investigaciones es utilizar metodologías cualitativas para indagar sobre cuáles son las razones por las que los estudiantes deciden mostrar determinadas orientaciones motivacionales para alcanzar sus metas académicas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguilar-Rivera, M.C. (2015). Perfil motivacional de un grupo de estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 93-106. doi: 10.21703/rexe.201628931065.

- Becerra-González, C.E. y Reidl, L.M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.  
Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Castejón, J.L., Gilar, R., Miñano, P. y Veas, A. (2016). Identificación y establecimiento de las características motivacionales y actitudinales de los estudiantes con rendimiento académico menor de lo esperado según su capacidad (underachievement). *European Journal of Education and Psychology*, 9, 63-71. doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.04.001.
- Chimentao, P.G. y de Souza, A.N. (2013). Self-Regulation in the Learning Process: Actions through Self-Assessment Activities with Brazilian Students. *International Education Studies*, 6(10), 47-61.
- De la Fuente, A.J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación a meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1) 35-62.
- Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 189-206. doi.org/10.4995/redu.2015.5444
- Ecos, E.A. y Manrique, C.Z. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Abancay. *Apuntes Ciencia y Sociedad*, 8(1), 33-39. doi.org/10.18259/acs.2018004
- Estévez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B. y Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44(2), 83-90. doi: org/10.1016/j.aula.2016.03.001
- Ferradás, M., Freire, C., Regueiro, B. y Estevez, I. (2017). Perfiles de múltiples metas y autoestima en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología y Educación*, Extr(1), 77-81. doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2256.
- Ferradás, M., Freire, R.C., Regueiro, F.B. y Valle, A. (2018). Defensive pessimism, self-esteem and achievement goals: A person-centered approach. *Psicothema*, 30(1), 53-58. doi:10.7334/psicothema2017.199.
- Franco T.V., González Cabanach, R., Souto-Gestal, A. y González D.L. (2017). ¿Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios? *Revista de Investigación en Educación*, 15(2), 109-121. doi: 10.30552/ejihpe.v9i3.334
- Gaeta, M.L., Teruel M.P. y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 073-094.
- Gaeta, M.L., Cavazos, J., Sánchez, A.P., Rosário, P. y Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24.
- García, M.S., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L. y Roces, C. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.
- García-Ripa, M.I., Sánchez-García, M.F. y Risquez, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-12. doi: 10.11144/Javeriana.upsy173.pmee.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562.
- Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., García-Fernández, J.M., Valle, A., Núñez, J.C., Delgado, B. y Torregrosa, M. (2015). Motivational profiles Spanish students of Compulsory Secondary Education: Differential analysis of academic self-attributions. *Anales de Psicología*, 31(2), 579-588. doi.org/10.6018/analesps.31.2.173281.

- Navas, M.L., Soriano, L.J., Holgado, F.P. y Jover, I. (2016). Las metas múltiples: Análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos. *Educación XXI*, 19(1), 267-285. doi:10.5944/educXXI.14225.
- Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., González-Pumariega, S., García, M. y Roces, C. (1997). Cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (CEMA-II). *Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo*.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667.
- Rodríguez, R.D. y Guzmán, R.R. (2018). Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 34,199-217. doi: 10.15581/004.34.199-217
- Rodríguez, S., Piñero, I., Regueiro, B., Estevez, I., Valle, A. y Núñez, J.C. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *Publicaciones*, 48(1), 173-181. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7324
- Ruiz-Esteban, C., Méndez, I. y Díaz Herrero, Á. (2018). Evolución de las metas académicas en función del sexo y la edad y su influencia en el rendimiento académico en adolescentes murcianos. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 319-332. doi.org/10.6018/j/350021
- Sanz de Acedo, L., Ugarte, M.D. y Lumbreras, B.M. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- Schunk, H.D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Valle, A., Cabanach, G.R., Rodríguez, S., Núñez, C.J., González-Pineda, A.J. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñero, I., Freire, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. doi:10.1016/j.ejeps.2015.10.001
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L. y Pérez, M.V. (2019). Perfiles motivacionales relacionados con la satisfacción académica de estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 35(3),464-471. doi: 10.6018/analesps.35.3.320441

## ANEXO A

### Cuestionario de Metas Académicas (CMA)

Gracias por tu participación para responder este cuestionario, el cual es completamente **anónimo** y **confidencial**. No hay respuestas correctas o incorrectas en estas afirmaciones, por lo que te pedimos contestes con sinceridad.

| Sexo | Edad | Semestre | Promedio Acumulado | Número de materias suspendidas |
|------|------|----------|--------------------|--------------------------------|
| M    |      |          |                    |                                |
| H    |      |          |                    |                                |

**Instrucciones:** Lee con detenimiento cada uno de los enunciados y **marca con una "X"** la opción que mejor refleje tu manera de enfrentar la situación descrita.

| Estudio porque:   | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
|---|-------|-------------|---------------|--------------|---------|
| Para mí es interesante resolver problemas y tareas                | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Me gusta ver cómo voy avanzando o mejorando                       | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Me gusta conocer cosas nuevas                                     | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Me gusta el desafío que plantean los problemas y tareas difíciles | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Me siento bien cuando supero obstáculos o fracasos                | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Me gusta aprender cosas nuevas                                    | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Me gusta utilizar la cabeza (conocimientos)                       | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Me siento bien cuando resuelvo problemas y tareas difíciles       | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Quiero ser elogiado por mis padres y profesores                   | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Quiero ser valorado por mis amigos                                | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| No quiero que mis compañeros se burlen de mí                      | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| No quiero que ningún profesor me tenga aversión                   | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Quiero que la gente vea lo inteligente que soy                    | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Quiero sacar mejores notas que mis compañeros                     | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Quiero sacar buenas notas   | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Quiero sentirme orgulloso de sacar buenas notas                   | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| No quiero fracasar en los exámenes finales                        | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Quiero terminar bien mis materias                                 | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Quiero conseguir un buen trabajo en el futuro                     | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |
| Quiero conseguir una buena posición social en el futuro           | 1     | 2           | 3             | 4            | 5       |

# La mayor experiencia del mundo. La narrativa de una maestra de infantil entre la actividad laboral, la enfermedad y la jubilación

## The greatest experience in the world. A child's teacher's narrative between work, illness and retirement

Víctor Amar<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Cádiz [victor.amar@uca.es](mailto:victor.amar@uca.es)

Recibido: 2/12/2019

Aceptado: 8/2/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Víctor Amar

Facultad de Educación. Universidad de Cádiz  
Campus Río San Pedro  
11519 Puerto Real. Cádiz

### Resumen

Dicen que la maestra nace y se hace. En la mayoría de los casos, eso es posible. No obstante, y en este caso, está expuesta a un sinnúmero de circunstancias que pueden interferir en su desarrollo profesional e, incluso, personal. Pero la narrativa, como propuesta metodológica, nos sitúa en el lugar de una maestra de infantil que por motivos de salud es invitada a salir del sistema educativo, quedando jubilada. Por ello, el objetivo de la investigación es: “Conocer y comprender la trayectoria vital de una maestra de infantil una vez es jubilada por enfermedad”. De modo que la entrevista nos aproxima a una profesional que sufre pero no sucumbe. No ha sido suficiente la enfermedad, sino que tendrá que enfrentar una nueva situación, igualmente no deseada. Una mujer que sabe que está cualificada y que podría seguir vinculada a su trabajo. Un sistema que, fiel a la normativa, tiene los resortes para separarla de su actividad profesional, mientras que son otras las voces que le proponen seguir como colaboradora en la escuela. Una maestra que reivindica que se le escuche, que se le personifique y, en definitiva, que estudien su caso.

### Palabras clave

Educación Infantil, Narrativa, Profesión Docente, Sistema Educativo

### Abstract

They say that the teacher is born and done. In the greatest case, that is possible. However, and in this case, she is exposed to countless circumstances that may interfere in your professional and even personal development. But the narrative, as a methodological proposal, places us in the place of a child teacher who for health reasons is invited out of the educational system: retired. Therefore, the objective of the research is: “Know and understand the vital trajectory of a child teacher once she is retired due to illness”. So that, the interview put in the position of a professional who suffers but she does not succumb. The disease has not been enough but will have to face a new situation, likewise, not wanting. A woman who knows she's qualified and could still be tied to her work. A system that adheres to the norm has the springs to take it out and others are the voices that propose to continue as collaborator. A

---

teacher who claims to be heard and to personify and study each case.

### **Key Words**

Child Education, Narrative, Educational System, Teaching Profession

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Un contexto en tres partes**

No es que se puedan dar las dos cosas a la vez. Pero, una maestra en activo es aquella que desempeña a diario su trabajo. Entra en el aula, establece su asamblea, propone las actividades, o bien proyecta sus actividades, presenta al invitado del día y, a veces, sale de visita o lee con los abuelos un cuento. Mientras que jubilada significa que está apartada de este quehacer. Es decir, la administración cesa de sus obligaciones laborales a la trabajadora y su situación pasa a ser la de pasiva. Pero este supuesto se puede dar por tres razones aparentes: a) por edad máxima de actividad laboral, b) por incapacidad para desenvolver su trabajo, y c) por una enfermedad. En nuestro caso, la maestra en plenitud de facultades se ha visto impedida por una situación de salud grave, con un resultado de dolencia crónica. Tras un proceso de lucha contra la enfermedad el sistema, amparándose en los informes médicos y en la legislación vigente, opta por su cese laboral irreversible.

Esta enfermedad dolorosa y adversa, se presenta en la paciente de varias formas. En principio, de todas esas maneras con que se manifestó en su cuerpo y mente se le ha podido vencer, pero no se contaba con un último modo de presentación y darse a conocer. Nos referimos a la del ámbito laboral, el cual ha doblegado las intenciones de volver al trabajo como profesional de la educación infantil (Lledó, 2018; Fendler, 2003). O sea, la enfermedad fue plegada tras un largo proceso de lucha médica, física y psicológica, pero ¿y ahora qué? Tras sentirse mejor, creer haber comenzado a terminar con la pesadilla, una nueva realidad, a modo de controversia, se ciñe sobre ella: la jubilación anticipada (Amar, 2018).

Una vez se diagnostica la enfermedad, el protocolo se activa y, en breve, se pone en práctica un tratamiento agresivo que hace que, al poco tiempo, su aspecto físico cambie y la persona se vea muy diferente. Los corticoides y demás fármacos hacen su trabajo, pero también dejan sus secuelas. Los goteros se perpetúan en los meses y el cansancio ya no se puede disimular, además de manifestarse con un singular cambio de imagen. El resultado se lo pueden imaginar. Un pañuelo en la cabeza ocupa el lugar de aquellos cabellos.

Tras el cambio físico, existe otro de ámbito social. Es evidente que su aspecto ya no es el mismo y las personas que la aprecian dudan, o no, en preguntar. La preocupación por esta persona estimada hace que no puedan aguantar más y preguntan por su estado de ánimo y de salud en general. La maestra se termina acostumbrando pues se interesan por ella desde los familiares a los vecinos, pero, igualmente, compañeros de trabajo y madres y padres de sus alumnos. Con comentarios que van desde “no sabía nada”, hasta “me he quedado de piedra al verte”, pasando por “lo joven que eres”, o bien, “con la salud que tenías” ... Con todo, no sabemos si mejoran o empeoran la situación.

Pero la maestra se hace fuerte y pone buena cara (Rice, 2006). La sonrisa del aula (Amar, Peláez y Oliva, 2020), la que mantenía para su alumnado y familiares o compañeros de trabajo, se torna ahora en mueca de educada réplica. La enfermedad fue superada en la parte privada. En el hogar, junto a los suyos, se ha empezado a pasar página. Ciertamente, no se ha cerrado por completo la historia, pero ese capítulo no se vuelve a tocar/comentar más. Ahora bien, con el apartado público también se ha de saber lidiar. Es de menor trascendencia pero puede ser, en determinados momentos, duro de esgrimir. La parte social está más expuesta, mientras que la primera es más íntima. Ambas son las dos caras de esta moneda llamada enfermedad. En ella se han experimentado sensaciones físicas y otras tantas emotivas que han determinado su actual personalidad y carácter.

Pero aún queda un tercer episodio en el transcurrir de la enfermedad. Una vez se ha creído, en la acepción de que ya no queda duda, que la enfermedad es historia pues, de nuevo, el cabello rizado y espeso se peina todas las mañanas y se empieza a sentir mejor en general, se propicia un nuevo estado anímico y se reactiva su energía vital. Todo se alía con las pruebas médicas que, en su mayoría, confirman que el ayer ya es mejor empezar a olvidarlo. Ahora ha de aprender a mirar hacia el futuro. Ha de disfrutar junto a los suyos y volver a sonreír a la vida.

## 1.2. El relato de su experiencia de vida

“Érase una vez...”. No se trata de un cuento de hadas sino de un relato, con su personaje, su trama y su posible final. Mientras que nuestra historia continúa así. Un buen día una notificación de la administración no la dejan en el buzón de su casa como se hace, habitualmente, con la mayoría de las cartas. Este documento oficial es entregado en mano con acuse de recibo y certificado. Una vez se abre y lee el contenido de la misma, ahora la enfermedad se muestra de otra manera; presenta una nueva cara. Al parecer, todavía, tenía otra faceta oculta. Creía que había vencido a la enfermedad y que su aspecto físico y anímico eran los mejores resortes para aparcar el doloroso pasado. Y la carta con sello oficial le viene a recordar que aún no está bien; o por lo menos para continuar trabajando.

En una persona sana podría ser interpretado como el final de un proceso laboral. Pero, en este caso, la juventud, la formación y el deseo de compartir con su alumnado los proyectos que fueron aparcados desde aquel día en que todo comenzó se ven, de nuevo, truncados y ahora, con visos de ser algo definitivo. ¿Qué hacer o decir? Acudir al sindicato, llamar a la administración o renunciar a todo. Su intención es la de restablecerse en la normalidad, en su deseo de maestra. Anclada en su formación y, sobre todo en su mejoría, promueve actuaciones de lo que ella considera justicia social (Zeichner, 2010).

Las opciones se suceden y todas topan con una realidad: el contenido de la carta. Que resumida queda en: “pasas a pasivos”. Con la jubilación, nuestra maestra va a tener que aparcar muchos de sus proyectos profesionales, mientras que la energía renovada se diluye entre papeleos y visitas a la administración que enloquecerían a la mente más equilibrada. Le hacen recordar todo aquel ayer, y repetir lo mismo, como si no hubiese maneras de evitar este nuevo sufrimiento y, además, todo es concluyente con: hasta aquí hemos llegado.

En este entramado se establece un dilema: ¿Qué papel juega la maestra? Pero, da la sensación que todo se torna o termina convirtiéndose en una estrategia tecnócrata; donde se obvia la parte profesional y vocacional que la asegura como una docente cualificada. En este sentido, estamos hablando de una persona competente para desempeñar su labor docente, con conocimientos y práctica, lo que la erige en una profesional con experiencia y destrezas que la capacitan para la función docente actuando, eficazmente, con su alumnado, con los compañeros, la familia y la institución. Pese a los informes médicos que pronostican mejoría, todo apunta hacia un final no deseado.

El hecho de admitir lo que son ciertos “ecos de transformaciones más profundas” (Brey, 2009, p. 12) a la maestra de infantil no le solucionan su situación. Con su lucidez tendrá que establecer una trama o, al menos, intentarlo. No ha de renunciar a su sueño; del que otros se han hecho dueños.

### **1.3. La lucha contra la realidad**

La labor que desempeña una docente cualificada es algo más que un “compromiso laboral” (Zabalza, 2007, p. 91). Se entremezcla con un profundo conocimiento del oficio del educador junto a una vocación (Córdova, 2007), que se va profesionalizando en beneficio de unos resultados a favor de la comunidad socio-educativa, implicándose y siendo responsable, diseñando e innovando, siendo creativa y crítica (Carbonell, 2015). Y esta singladura se trunca por causa de un revés de la vida y el desarrollo laboral, definitivamente, se aparca.

Pero ¿cómo se lo comunican a la persona implicada?, ¿cómo se lo tomaría ella? y ¿qué consecuencias podría tener? La maestra en sí es funcionaria de carrera; tras años de formación, incluso obteniendo un doctorado y con docencia, también, en la Universidad y perteneciendo a un grupo de investigación, ¿cómo se sentiría? Se le presenta una carta y otro escrito más y, al poco tiempo, le llega otra firmada por el responsable político que le agradece el tiempo de servicio. Las autoridades suscriben lo que el mensaje dicta y el proceso empieza a insinuar el fin de una etapa para comenzar otra: la jubilación no deseada pues la maestra se siente útil y con ganas de seguir trabajando. Resulta fácil enunciarlo y complicado admitirlo. El factor psicológico de nuevo se agudiza. Ella creía haberse recuperado de este hándicap; se había repuesto con más o menos ayuda. Pero de nuevo le recuerdan algo que no quería volver a escuchar: las múltiples consecuencias de una enfermedad indeseable que podrían ser transitorias o de por vida.

Tal vez, todo quede resuelto con una buena compensación económica. De forma elegante, le vienen a recordar que ha de vivir lo que le quede y puede hacerlo, al menos, con dignidad salarial. Pero, no nos olvidemos que ella quiere seguir trabajando. Había dejado aparcados en la gaveta de su aula proyectos y trabajos para su alumnado y con los padres. La docente, en este caso, se convierte en un “sujeto” que sufre en su colchón económico. No obstante, padece y está a merced de los envites y necesidades de la legislación tanto por parte de la “macropolítica como por la de la micropolítica” (Imen, 2008, p. 239). Sin embargo, ¿cuántas preguntas se continúa haciendo la docente sin encontrar respuestas? Posiblemente, algunas de esta índole:

*“¿Existe una relación real entre trabajo y salud? ¿Influyen las condiciones de trabajo en las que realizamos los docentes nuestra actividad en la salud? ¿Por qué a veces me siento deprimido? ¿Tengo derecho a un chequeo médico? Muchos docentes se han formulado esas preguntas alguna vez y sin embargo muy pocas veces han encontrado respuesta a las mismas” (Pérez Soriano, 2009, p. 13).*

O, quizás, las respuestas que ella recibe son taxativas y se remiten a un recetario de normas y leyes vigentes. Pese a todo, la maestra de infantil se siente en la necesidad de recurrir a un equipo de abogados. Ella quiere ampararse en su deseo: *“Yo quiero seguir trabajando y creo que lo puedo hacer”*. Ahora bien, la administración considera lo contrario. Y, probablemente, e insistimos en ello, la enfermedad está siendo superada. Pero, en este momento, no estaría de más tener una ayuda psicológica. Y la pregunta es la siguiente: ¿se la ofrece la administración? O simplemente ¿eres trabajadora de la administración educativa, en calidad de docente, tan solo cuando estás en activo? Seguramente, la respuesta esté en que puede pasar a ser examinada por salud mental. Y esto pertenece a otra administración. La gente que la quiere le dice que la práctica del pilates o el yoga le harán mucho bien. Ella interpreta que son consejos piadosos y bien intencionados.

Con todo, la docente siente que ha superado la dolencia, ya que los documentos médicos así lo están certificando. Y cuando empieza a encontrarse mejor, incluso con voluntad de volver a trabajar, le llega la carta y todo le ha de quedar muy claro. Mientras asimila la nueva situación laboral, que para algunos podría ser un caso de liberación y recompensa, para nuestra docente le supone un nuevo delirio y una nueva experiencia no deseada. Es más, ¿quién le ha consultado o dado la opción de la jubilación obligatoria?

Y dentro del añorado desarrollo profesional (Imbernón, 2017), en plenitud de capacidades, al menos, eso cree –de nuevo, en la acepción de no dudar– y después de haberlo demostrado y mostrado en varias ocasiones y foros profesionales, la vida laboral llega a su fin.

Ahora bien, ¿cómo se aprende a enseñar? En este caso, tuvo varios años de formación inicial y permanente (González y Barba, 2014). Y, de repente y sin previo aviso, debe aprender a estar jubilada. Encontrándose mejor y dispuesta, tiene voluntad de volver al aula y no desea que la jubilen. Lo que Day (1999, p. 4) llamaba “aprendizajes naturales”, éste de verse jubilada debe ser un aprendizaje más de la vida, pero desnaturalizado. Para nuestra maestra de infantil es lo más adulterado que le ha podido pasar en su carrera profesional. Y se mezcla el bucle entre lo personal y lo profesional. Con lo primero, le recuerda que no ha superado la enfermedad y, con respecto a lo segundo, esta nueva situación hace que todo redunde en lo primero. Y en vez de hacer crecer a la persona, ella se sume en un nuevo estadio de incomprensión. Su vida profesional entra en una nueva etapa; pero ahora nadie le enseñó nada y le llega de sopetón.

Ya no existen oportunidades, creatividad o práctica innovadora (Perrenoud, 2007). A lo que se le invita es a volver al dulce hogar o, en el mejor de los casos –pues “con lo joven que eres y lo que vales”– puede volver al centro pero como colaboradora, por ejemplo, con un voluntariado. Y es la maestra de infantil quien comenta que: *“Hay personas que te dicen que te puedes hacer cargo de la biblioteca del colegio, implicarte más en la Asociación de Padres y Madres, hacer cualquier tipo de voluntariado en la escuela o en la esfera social”*. Y le repiten que podría aprovechar todo lo que ha

trabajado en el centro para poner en marcha una asociación o, mejor dicho, una escuela de Padres.

Y del desarrollo profesional se pasa a admitir un nuevo estadio de desenvolvimiento personal donde se sustituyen las obligaciones y responsabilidades en el aula por otras de tipo más altruista y filantrópico, que realizará como acciones puntuales. Pero una vez más nos cuestionamos: ¿es lo que quiere o necesita nuestra maestra de infantil?

En el oficio de enseñar (Vaillant y Marcelo, 2015) se le aleja de los cargos o espacios de responsabilidad. Se admitiría que la docente estaba habilitada para dar clases. Se había formado durante años y lo había demostrado en su práctica profesional. Continuó su formación, publicó e investigó, y ¿ahora qué? Sobre este particular, la normativa tiene claro lo que ha de decir; pero ¿es “normal”? Y, en este sentido, es evidente que:

*“Junto con el poder epistemológico dado por el fortalecimiento de su conocimiento, ser profesional significa poder decidir e influir en el cambio educacional, es decir, contar con poder político... El desarrollo profesional involucra entonces la oportunidad para fortalecer las condiciones que permiten el ejercicio de poder profesional: lo que se denomina en inglés ‘empowerment’” (Ávalos, 2000, p. 4, citado en Marcelo y Vaillant, 2009, p. 79).*

Queda patente que nuestra docente ya tuvo su reconocido mérito en la función docente. Pero, ¿por qué no permitirle sentirse válida en otro ámbito de la administración o la gestión educativa? No tenemos nada contra el voluntario. Que estamos seguros que lo haría, pues le interesa y es una acción procomunitaria necesaria. No cuestionamos este espacio de servicio público y prosocial. Lo que quisiéramos debatir, que quede constancia, es sobre la imposibilidad de haberle dado a elegir.

En este sentido y una vez centrado el estado de la cuestión que estamos valorando, lo que debería ser el mejor espectáculo del mundo, o sino acérquense a un aula de infantil y vean cómo trabajan los profesionales cualificados... se podría convertir en un evento escénico de poca categoría, aburrido y previsible. Lo que tenemos claro es su deseo de retornar al aula y ello volvería a ser la mayor experiencia del mundo; por lo menos para esta profesional formada y con vocación de maestra de educación infantil.

## 2. METODOLOGÍA

A partir de este objetivo: “Conocer y comprender la trayectoria vital de una maestra de infantil una vez es jubilada por enfermedad”, hemos optado por la metodología cualitativa de corte narrativa, ya que centrará mejor la intención de compartir la palabra con una persona epistemológicamente válida. Ahora bien, sin registrar su voz, el sentir o sus pensamientos, tal vez, todo quedaría soslayado y condenado al olvido, diluyéndose con el paso del tiempo. En la mayoría de investigaciones, estos pareceres adquieren relevancia en pocas ocasiones. La dinámica es investigar sobre los grandes hechos o teorías educativas, así como sobre las experiencias relevantes o proyectos de innovación en educación.

Pero ¿quién compartiría la palabra con una maestra de infantil que quiere volver al aula después del relato que se está presentando? Y, del mismo modo, ¿quién estaría más autorizada para hablar de su propia experiencia que la persona que la vivió en primera persona? O ¿por qué no conocer una narrativa que ha marcado una vida? El conocerla, posiblemente, nos haga mejores personas y mejores profesionales (Clandinin y Connelly, 2000; Denzin y Lincoln, 2012). Somos de la opinión que, conocer las voces

de la educación, nos hará “comprender mejor” y, por consiguiente, establecer las “condiciones para transformar el mundo” (Rivas, 2009, p. 29), haciéndolo más justo y legítimo.

Igualmente, la investigación bio-narrativa se establece sobre dos baluartes (Landín y Sánchez, 2019, pp. 227-242). Primero, la generosidad de la narradora que comparte su historia, a veces levantando asperezas del ayer. Y, en segundo lugar, la propia subjetividad que se valora. Además, debe mantenerse un escrupuloso respeto a su privacidad, y ser fiel a lo narrado, sosteniendo el compromiso ético propio de la investigación cualitativa (Roth y Unger, 2018). Igualmente, su palabra es valorada pero, asimismo, no olvidamos la trascendencia de su voz. La informante contó con nuestro reconocimiento y participó en todo el desarrollo de la investigación. Desde el principio, se erigió en la protagonista con una entrevista semiestructurada que permitía su participación. Y, al final de la investigación, le presentamos un primer informe con el propósito de poder mejorarlo con sus comentarios. Pero lo más destacable sería la intención que mantenemos, en este tipo de investigación cualitativa, de querer “contribuir a transformar el mundo” (Moriña, 2017, p. 17).

Un modelo de investigación donde la neutralidad se erige como parámetro de referencia. Donde la subjetividad (Arfuch, 2002), es sinónimo de lo que le pertenece, como sujeto activo, pero dentro del conjunto social, de sentimientos y obras (León y Zemelman, 1997). Y para abundar más en este sentido, añadiríamos que:

*“Hacer uso de la narrativa es interesarse, principalmente, por las “voces” propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias. A través de este enfoque se pueden reproducir las experiencias de la vida, tanto personal como social, de forma relevante y llena de sentido. Se trata de proporcionar una imagen “fiel a la vida” de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y las acciones de las personas hablen de sí mismas” (de Mattos Medina, 2011, p. 97).*

Con todo, ya hemos adelantado algo de las características de nuestra informante. Una mujer de mediana edad, profesional de la educación infantil y funcionaria de carrera, hasta el día que todo se truncó por causa de un cáncer de mama. Doctora en Educación, siempre militó en los derechos de los más desprotegidos y se reconoce una feminista del siglo XXI. Se alejó de la docencia universitaria pues no le interesaba el sistema de “pleitesías” y hasta de “obediencia” que impera con determinadas personas. Prefirió presentarse a unas oposiciones de educación infantil, con méritos, antes de proseguir en la Universidad por *meritaje*. Autora de libros, de artículos en revistas nacionales e internacionales, e invitada a congresos se presenta como una persona que ama la educación, en el amplio sentido del término. No concibe la educación infantil sin la colaboración de la familia y abre las puertas de su aula para que todos participen del espectáculo/experiencia que supone ver aprender a sus hijos o nietos. Le gusta trabajar por proyectos y sacar a su alumnado a visitar el barrio o contribuir en un mercadillo de intercambios de libros solidarios. Confecciona con los familiares un grupo interactivo de lectura y, en la actualidad, aquella iniciativa que impulsó en solitario, ahora es suscrita por otras compañeras de ciclo.

En cuanto a la participación en esta investigación nunca se opuso. Y siempre se mostró con voluntad de participar en las entrevistas. No puso en duda el valor de la metodología cualitativa, decía “vengo convencida, no tienes que insistirme”. Conocía el procedimiento y siempre se mostró afín. Nuestras entrevistas, hasta cuatro de una hora

cada una, se dilataban en el tiempo pues inevitablemente los recuerdos se sucedían cuando se narraban experiencias de vida que eran dolorosas para ella. No obstante, las entrevistas, en ocasiones, adquirieron un matiz emotivo y los recuerdos personales hicieron que tuviésemos que pararlas. Por lo que algunas de las respuestas rozaron lo íntimo y provocaron en el entrevistador una extraña sensación de invasión e intrusismo en lo privado. Sin embargo, la elegancia y la comprensión de la entrevistada paliaban esta sensación. Las entrevistas fueron estructuradas en cuatro bloques, uno por día de conversación (Rapley, 2014): su aula, su vocación-profesión, su jubilación y, por último, su futuro. Cabría aclarar que el establecimiento de los cuatro bloques fue elaborado previamente a las entrevistas por el investigador; que se abordó en términos generales como un antes, un durante y un después de su experiencia profesional y personal.

La metodología narrativa propicia este interesantísimo encuentro y el conocimiento de una experiencia valiosa de desafío personal. Bolívar y otros (1998) aportan una importante guía para iniciar y acompañar esta investigación de corte biográfico-narrativa en el ámbito de la educación, que se ancla sobre núcleos de interés para la informante (la profesión, la familia o la jubilación, entre otros).

Por último, en esta investigación los resultados se mezclan con la discusión. Y, al final, se redactan una serie de conclusiones que tienen centrado su interés en la importancia de escuchar a la maestra de infantil y su deseo de sentirse útil con su profesión. Hace falta saber reinventarse aunque, en ocasiones, puede costar demasiado esfuerzo y apenas quedan estructuras, tras una dolorosa enfermedad, para continuar luchando; ahora, contra la administración.

### 3. RESULTADOS

La entrevista (Kvale, 2011) se inició con una simple pregunta, que se abre en partes con aristas, generando debate: ¿por qué te gusta tu trabajo? La respuesta no se hace esperar: *“me gustaba, me acaban de apartar de él”*. Ante ésta afirmación se empezó a comprender, en cierto modo, por dónde no se debía proseguir y hacia dónde nos adentrábamos. Por tanto, tuvimos que reformular la pregunta con: ¿qué es lo que destacarías de tu trabajo? Y se obtuvo la siguiente contestación: *“con mi trabajo me sentía realizada, me gustaba lo que hacía y era un proyecto siempre ilusionante y cambiante con los niños. Yo diría que era muy divertido”*. Ahora bien, la clave de este entusiasmo por trabajar en infantil lo fundamenta en que:

*“Yo nunca lo tuve como una obligación, era algo más que mi modo de ganarme un sueldo. Lo tenía como la manera de realizarme. Me agradaba muchísimo ir a trabajar, pues no lo sentía o me suponía una molestia o una pesadez”*.

Pero de nuevo, el verbo en pasado cobra presencia, ya que se expresa con *“a mí me gustaba lo que hacía”*, además de introducir una nueva acción *“me divertía”*. E, igualmente, formula su respuesta alrededor de un pretérito inspirado en *“aprendía mucho de mis alumnos, mis compañeras, de los cursos a los que asistía y de las familias”*.

Una profesión que cada día era nueva. Ya que, según ella, era *“cambiante, aquí no había un dos más dos igual a cuatro, pues aunque proyectaras una actividad podría salir algo diferente y, todo ello, me motivaba”*. La maestra hace hincapié en que su

profesión era *“siempre enriquecedora y con los niños tan pequeños es algo muy vivencial”*. Se está ante una educadora de infantil ilusionada con su trabajo y, sobre todo, con su alumnado. Una maestra que valora la *“cercanía con mis niños y niñas, además que se ve el avance por día”*. Al final suscribe, en esta parte de la entrevista, que la educación infantil es *“muy bonita y gratificante”*.

Pero el éxito de su propuesta en el aula se centraba en la relación con su alumnado, por el que sentía una profunda admiración. Lo de trabajar lo interpretaba como una manera de percibir unos honorarios. Pero, asimismo, su mayor satisfacción radica en intentar llevarse bien con sus compañeras de trabajo, según ella, *“una profesión muy feminizada”* y, sobre todo, *“el saber trabajar con la familia”*. La maestra comenta lo importante de las buenas relaciones con los padres y madres, pero también *“con los abuelos o primos”*. Ella se refiere al amplio concepto de familia que es el primer y gran agente en el aprendizaje y socialización de los pequeños. E, igualmente, coloca un nuevo verbo en este debate: el de *“participar”* con la familia. En este sentido, lo narra a partir de sus experiencias con los grupos interactivos, en los cuales era imprescindible la familia. Y, seguidamente, habla de *“abrir la clase”* como puntal de éxito en la educación infantil. Y todo con un resultado: *“los familiares me han superado siempre de manera positiva. Han aportado muchísimo a la clase”*.

Sin embargo, su experiencia la lleva a admitir que *“habría casos puntuales en que las cosas no se hayan aclarado o que exista una persona más impertinente, pero todo se solucionaba dejando muy claro lo que se iría a realizar”*. Pero, hace hincapié en ello, el inicio del éxito está en *“contar con ellos en todo el proceso”*.

En su trayectoria profesional reconoce no haber tenido confrontaciones serias con las familias y siempre el diálogo y la colaboración estarían sobre la mesa de trabajo. Es más, cuando surgía algún conflicto lo intentaba solucionar implicando aún más a esa familia y los resultados fueron *“muy satisfactorios”*. A veces, *“la clave estaba en no tener que pedirles las cosas sino dejar que las iniciativas salieran de ellos”*; pues siempre se ha de *“consultar y dejarles que tomasen decisiones. No presentarles las actividades cerradas, como meros cooperadores, sino incentivarles desde el principio, contando con ellos”*. E insiste una vez más: *“la clase siempre estaba abierta a sus proyectos”*. Y, de este modo, vuelve a introducir un nuevo verbo en la narrativa; en el momento que dice que los padres, también, puedan *“presentar”* sus proyectos.

Estas buenas intenciones y predisposición por su clase, y por la dinámica que en ella debería imperar, obedecían a una profesional con vocación de maestra de infantil. Según la entrevistada, desde pequeña siempre quiso ser maestra: *“recuerdo desde muy chica jugar al colegio con mis hermanos y vecinos, o con mis muñecas y yo, en la mayoría de las ocasiones, era la maestra”*. Luego, cuando fue creciendo, aquella vocación no desaparecía, incluso optó por *“impartir clases particulares en mi casa o ir a domicilio”*. Estamos ante una persona que reconoce, abiertamente, que *“siempre quise ser maestra”*. Y, en este momento de su narrativa, evoca cómo le gustaba corregir los trabajos de sus hermanos menores y prepararles las actividades, pues *“era algo que me llamaba la atención y, además de este modo, les podía ayudar”*. Pero lo lúdico pasaba a otro plano más humano-profesional en el momento en que *“yo admiraba y respetaba muchísimo a mis maestras”*.

Es curioso cómo su vocación empezó teniendo una vertiente entre hermanos, en su hogar y como un juego. Luego todo cambia, con el paso del tiempo, hacia una admiración a los docentes y a la escuela. El entusiasmo crece y desea hacerse una

profesional de la educación infantil. Ella siempre quiso ser maestra de los “*más pequeños, de los niños*”. Pero faltaba algo para confirmar la necesidad de ser maestra: el acceso a la Facultad de Educación. Y todo se ratificó cuando comenzó a realizar sus prácticas (en el extinto plan de estudios de Magisterio, las prácticas se iniciaban desde el primer curso). Luego y desde el momento en que empieza a entrar en el aula, ya como maestra funcionaria, se produce la verdadera confirmación de una vocación de antaño que, poco a poco y gracias a la formación inicial, se va erigiendo en profesión.

Y con el paso del tiempo la vocación, definitivamente, se hace profesión y la cualificación se mantiene en su ideario de maestra de infantil. La innovación fue un recurso en su quehacer dentro del aula (Carbonell, 2000; Gather, 2004). Sin querer enfrentarse directamente con el centro o a las otras compañeras reconoce que, en ocasiones, afloraron situaciones de desacuerdo que se hacían “*inevitables, pues el método y las fichas no me seducían demasiado*”. De modo que, a ella le interesaba “*trabajar por proyectos*” y “*siempre que fuera posible o hubiese consenso, ahí estarían los padres*”. Aunque en este momento rectifica matizando que “*mejor hacer referencia a las madres que eran las que más venían a este tipo de actividades*”. Dando a entender que la profesión de maestro de infantil no solo está feminizada en cuanto a las docentes sino, también, en relación con las personas adultas que se vinculan al aula.

Una vez la entrevista adopta un matiz más personal con respecto al asunto de la jubilación por enfermedad, ella se refiere a ésta como “*algo muy desagradable*”. Diferencia la jubilación tras un proceso laboral y la que se produce por obligación. Es más, determina que la suya es injusta pues “*alguien considera que estás incapacitada para realizar tu trabajo*”. Pero su rabia se centra en que “*esto me haya sucedido a una edad tan temprana como la mía*” y, sobre todo, “*porque me encontraba en plenitud de posibilidades para aportar a la clase, al centro y, en general, a la comunidad educativa*”. Y su argumentación sobre este parecer se centra en dos focos, ya vencidos: a) “*sentirme más relajada, después de haber superado los miedos de los primeros años de profesión*” y b) “*el temor que te producen los cambios de centros, pues ahora era definitiva en mi colegio*”. Pero toda su controversia radica en que nadie le dio “*la opción de ni tan siquiera a patlear, ya que la normativa es la que es*”. Y, por ello, la maestra a partir de este momento está incapacitada para “*toda profesión u oficio, como así viene en la resolución*”. Y suscribe: “*para mí ha sido un varapalo*”.

La maestra es testigo de cómo se inicia un proceso por parte de la administración educativa, por el cual se le informa de su nuevo régimen. Tras una llamada telefónica, y alguna que otra carta, todo se precipita en cuestión de meses. La inspección médica toma la iniciativa y la valoración no se hace esperar. Y, al poco tiempo, la resolución se hace pública. Toda la esperanza de volver, tras el fiasco de la enfermedad, se diluye en poco tiempo. Todas sus intenciones de poner fin a esta larga dolencia se ven truncadas. Y narra: “*interpretaba que volver a mi colegio era volver al punto de origen*”. En este sentido, la maestra de infantil lo explica más y mejor: “*estando muy feliz en mi trabajo, de repente salgo y no puedo volver*”. Su dolor se agudiza añadiendo que “*yo siempre soñé en reincorporarme*” y añade: “*lo veía necesario*”.

Ante esa imposibilidad de volver a su centro, la entrevista se centra en si ella contempla algunas opciones de realizar determinado voluntariado, de modo que no se quede desvinculada de la educación infantil. Pero la maestra lo tiene muy claro: “*Si la administración considera que yo no estoy apta para trabajar con mis alumnos, no entiendo por qué lo estaría para el voluntariado*”. En cierta manera, el voluntariado no

lo descarta en su futuro, *“pero en este momento de duelo no lo contemplo”*. Y añade al respecto: *“Yo salí del colegio siendo maestra, con ese perfil para todo el mundo, y no me veo volviendo como madre colaboradora o bien como voluntaria”*. Reconociendo que podría aportar algo al centro, sin embargo, ella no está cómoda, *“pues este nuevo perfil yo no lo he elegido”*.

Es más, su propuesta a la administración se centró en poder impartir clases en otro nivel, por ejemplo primaria en el que está habilitada. También, presentó la opción de participar en el equipo directivo, hacer trabajo de despacho, o bien involucrarse con los programas de biblioteca. Sin embargo, no le fue posible. La entrevistada cree *“merecer más opciones para seguir trabajando”*, máxime cuando *“ahora es en el momento en que me siento con más capacidad y seguridad para aportar algo”*. Es más, ella habla de *“disfrute en los últimos cursos ...”* ya que todo lo sustenta en su trabajo basándolo en la experiencia y en la tranquilidad que le han dado los años en la escuela. Asimismo, en todo su desarrollo profesional lo que persiguió fue “mejorar” y aún cree que podría haber aportado algo a la comunidad educativa, incluso, con o desde su enfermedad.

#### 4. UN FINAL CON MUCHOS FINALES

Hemos participado de la narrativa (Tarrès, 2001; Bolívar, 2014; Goodson, 2004) de una maestra vocacional y profesional cualificada. Las relaciones con su alumnado, compañeras de trabajo y familiares es fundamental en su quehacer. Estamos ante una maestra capaz de aportar a la comunidad educativa (Arias-Cardona y Alvarado-Salgado, 2015). A todas luces, estamos ante un ejemplo de superación. No obstante, ahora y por las razones narradas, no está en su mejor momento y la administración educativa la ha jubilado.

Por lo apuntado, la vocación de maestra de infantil no se diluye con tanta facilidad. Perdura y persiste. Su deseo se ha anclado a esta aspiración. Y con este propósito de volver dejó todos sus materiales de aula guardados en su armario. No cerró la puerta a la intención de regresar a su aula o bien, en su defecto, pasar a primaria. Y todo porque quería verse “capacitada” para retornar a su puesto de trabajo, a su aula de infantil. Pero el deseo se diluye por imposición y el sueño de volver se torna en una pesadilla. Rechaza, en este momento, el voluntariado pues no le *“apetece, me haría más daño que bienestar”*. Ni tan siquiera contempla volver, al menos por ahora, como colaboradora. El duelo lo ha de pasar y este dolor es el tiempo que una persona necesita para sanar las heridas de esta enfermedad tan desagradable, como es la que “padeció” nuestra maestra de infantil, también, en la vertiente laboral.

Volver al colegio significaba para ella el final de un largo proceso y el vencer, definitivamente, la enfermedad. El posible desarrollo del linfedema, los dolores articulares producidos por el tamoxifeno o las perturbaciones del dolor psicológico, probablemente, se hubiesen diluido antes con una posible reincorporación al aula de infantil.

Pero la reflexión final no ha de quedar en el apartado personal (Sancho, 2014) pues, también, tiene una vertiente administrativa y, ella, la cuestiona. Un ente administrativo, en palabras de la entrevistada, que está “despersonalizado” y ella propone *“personalizar cada caso, estudiar uno a uno los expedientes y, sobre todo, darnos voz”*. La queja de la maestra se centra sobre la poca voz que ha tenido en el proceso. Todo se refiere a un

reglamento, a una normativa, a una ley... La enfermedad es sobrevenida y la situación laboral es impuesta... Lo más normal es la situación en que se encuentra nuestra maestra de infantil. Está disconforme y decepcionada. Una vez ha pasado el duelo de la enfermedad, ahora tendrá que enfrentar otra pérdida: su puesto de trabajo.

La maestra es una persona y tal como ella señala “somos maestros y maestras que tratamos con personas y a nosotras, también, nos deben tratar como personas”. Y sin abandonar el marco de las consideraciones finales, la voz sabia de la maestra de infantil reivindica el respeto, pues “*no somos números, no somos un número de registro y ahí dos más dos, sí son cuatro*”. De esta forma, expone un sentir y cierra el círculo del deseo legítimo de ser considerada como persona, pese a las buenas intenciones del protocolo de la administración... Que tal vez haya pensado en ella, en su futuro, en su situación. Pero, en este sentido, la llamada que ella realiza se centra sobre la necesidad de que se estudie cada caso como algo único y personal. ¿Por qué no darle una segunda oportunidad? Y, adaptándose a las circunstancias complejas de nuestra informante, cabría atenderla en un conjunto de situaciones personales, físicas, emotivas o psicológicas... Sin olvidar que son sujetos y que forman parte del sistema. Son personas que trabajan en, con y para la educación.

La maestra de infantil en un momento dado de su narración apunta a que la administración “*podría mejorar con respecto a los docentes que no quieran jubilarse, escuchándonos*”. Quizás, el protocolo que existe no es el mejor. Pero, la administración, ¿se ha cuestionado mejorarlo? ¿Está pensando en las personas, las mismas que trabajan para la administración educativa? Por ello, insistimos en: ¿es sensible a posibles mejoras? O bien, ¿sabrán que éste no es el único caso?

Esta enfermedad tiene como sufridoras a las mujeres y, verdaderamente, les afecta; derribándolas. Cabría decir que a todos los niveles. La víctima, en ocasiones, no se reconoce. Le pueden amputar un “trozo” de su cuerpo, que es visible y que se identifica con una parte importante de su feminidad. Y ¿la prótesis es la solución o ésta pasaría por la reconstrucción? Cada caso se interpreta y vive de una manera. Y, de igual forma, el duelo lo padecen de un modo particular. La administración educativa, también, ha de hacer su trabajo no solo el protocolario sino escuchando, siendo paciente con las pacientes. De esa manera, daría una lección magistral.

Abogamos por una administración educativa que personifique y estudie cada situación. Seguro que lo hace pero, en este caso, ha de satisfacer a la maestra de infantil. Sin embargo, da la impresión que la informante lo ha narrado de un modo muy diferente... Donde el convencimiento ha brillado por su ausencia y se ha impuesto la “incuestionable” normativa.

Lejos de realizar un final conclusivo, donde lo esperado hubiese sido un *abc* a modo de relatoría, en esta ocasión, hemos optado por la necesidad de escuchar a la maestra de infantil (Russell, 2018). Y hemos seguido a Barthes (1977, p. 11) quien sostiene que:

*“Comprender un relato no es sólo seguir el desentrañarse de la historia, es también reconocer «estadios», proyectar los encadenamientos horizontales del «hilo» narrativo sobre un eje implícitamente vertical; leer (escuchar) un relato, no es sólo pasar de una palabra a otra, es también pasar de un nivel a otro”.*

En definitiva, hemos escuchado con atención lo que han sido sus demandas. Pues, al fin y al cabo, la versión transitiva del verbo escuchar se puede interpretar como atender a un consejo o aviso. Y, en este caso, viene de una persona: una maestra de educación

infantil (Hayes, 2014). Y lo esencial en educación siempre son, y continuarán siendo, las personas...

## BIBLIOGRAFÍA

- Amar, V. (2018). *Miradas y voces de maestros jubilados*. Barcelona: Octaedro.
- Amar, V., Peláez, J. y Oliva, E. (2020). Desde la más tierna infancia. En V. Amar (Coord.), *Retos para la formación inicial. Desde las miradas y las voces de docentes en activo* (pp. 145-160). Barcelona: Octaedro.
- Arfuch, L. (2002), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arias-Cardona, A.M. y Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Niccolini (comp.), *El análisis estructural* (pp. 65-101). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62(19), 711-734. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>
- Bolívar, A. y otros (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE.
- Brey, A. (2009). Introducción. En A. Brey, D. Innerarity y G. Mayos, *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos* (pp. 11-14). Barcelona: Infonomia.
- Carbonell, J. (2000). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Córdova, N. (2007). Una reflexión sobre el oficio del maestro: vocación y formación. *Perspectivas docentes*, 35, 41-47.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.
- De Mattos Medina, B. (2011). *La voz del alumnado. Una investigación narrativa acerca de lo que siente, dice y hace el alumnado de magisterio de educación física en su formación inicial*. Tesis doctoral. Almería: Universidad de Almería.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32, 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graò.
- Goodson, I. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-Eub.
- González, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 397-412. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev18ICOL12.pdf>
- Hayes, H. (2014). *Currículum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Madrid: Narcea.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Imen, P. (2008). Trabajo docente: Debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura. En D. Andrade Oliveira y M. Feldfeber (Comps.), *Políticas educativas y trabajo*

- docente: Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 239-258). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Landín, M<sup>a</sup>. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, XXVIII (54), 227-242.  
<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- León, E. y Zemelman, H. (Coords.) (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Madrid: Taurus.
- Marcelo, C. y Vaillant D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez Soriano, J. (2009). *Manual de prevención docente: riesgos laborales en el sector de la enseñanza*. Valencia: Nau Llibres.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rice, N. (2006). Teacher education as a site of resistance. En S. Danforth y S. Gabel (Eds.), *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 17-31). Nueva York: Peter Lang.
- Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento: en la investigación educativa. En I. Rivas y D. Herrera (Coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Octaedro.
- Roth, W-M. y Unger, H. (2018). Current Perspectives on Research Ethics in Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. doi: 10.1080/02619768.2017.1395852
- Sancho, J. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis educativa*, 18(2), 24-33. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/898/866>
- Tarrés, M. (2001.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO y El Colegio de México, Porrúa.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

**RECENSIONES**

**BOOK REVIEWS**

**Laura Tucker y Lois Sherwood (2020). *Entender el cambio climático. Información y recursos para el profesorado*. Madrid: Narcea. 155 págs. ISBN: 978-84-277-2752-6. ePdf: 978-84-277-2753-3. ePub: 978-84-277-2754-0**

Alberto José Pazo Labrador<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Vigo. [apazo@uvigo.es](mailto:apazo@uvigo.es)

Recibido: 19/1/2021

Aceptado: 26/3/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Alberto José Pazo Labrador

Facultade de Ciencias da Educación e do

Deporte

Campus A Xunqueira, s/n

36005 Pontevedra

El libro *Entender el cambio climático. Información y recursos para el profesorado*, está escrito por dos profesoras de Ciencias, Laura Tucker y Lois Sherwood, preocupadas por la educación y la concienciación ambiental y, especialmente, por el clima global, sus alteraciones y su devenir. Dos profesoras que además son activistas en el sentido más positivo del término –basta leer su currículum–, que aplican sus conocimientos y experiencias a educar, divulgar y concienciar sobre un problema evidente, presente en nuestras vidas cotidianas con sus consecuencias cada vez más tangibles y menos teóricas, como es el cambio climático y la subsiguiente transformación de las condiciones ambientales y de muchas de las pautas más asentadas de su distribución geográfica tal y como las conocemos. Los procesos globales se hacen más patentes que nunca en la actualidad, y cada vez hay más evidencias científicas de que una de las consecuencias del cambio climático –una más entre todas las posibles– es la expansión de pandemias como la que está azotando a la Humanidad desde hace más de un año. Aunque las preocupaciones de las sociedades puedan haberse desviado hacia estas circunstancias que afectan directamente a nuestra salud y a nuestro día a día, la concienciación sobre el cambio climático y los problemas ambientales debe estar en la cima del orden de prioridades, porque en este mundo globalizado observamos cómo las interacciones entre fenómenos físicos y actuaciones humanas nos conducen por derroteros insospechados que deben llevarnos a actuar ya, como colectivos y como individuos, de forma decidida. De eso trata este libro-guía que es mucho más que un libro-guía, porque traspasa los límites de una mera propuesta didáctica y de fomento de las vocaciones STEM para abordar decididamente el cambio de mentalidades y modos de actuación en los discentes y en la sociedad en la que se integran, mediante el desarrollo del pensamiento crítico y del aprender haciendo.

Porque la propuesta asume formalmente el modelo constructivista de aprendizaje, orientado a problemas relevantes, mediante el cual el alumnado de Primaria o de Secundaria va creando su conocimiento con experiencias y actividades que lo implican en la identificación, valoración y realización de propuestas relacionadas con el cambio climático. El discente se convierte, así, en un sujeto activo en su aprendizaje pero también en un activista en su vida cotidiana porque atesorará pruebas que sustentarán un conocimiento que motive a la acción para la solución de problemas. Para ello se le proporcionará el “andamiaje” que le permita llevar a cabo sus propias investigaciones y obtener sus conclusiones fundamentadas sobre el cambio climático. En esta línea, no podemos estar más de acuerdo con la concepción

científica de las autoras: la Ciencia no es solamente someterse a métodos de trabajo formales y rígidos, en un proceso lineal de formulación de hipótesis, diseño de experimentos, recogida de datos y elaboración de conclusiones; la ciencia debe basarse también, y sobre todo, “en la creatividad y en pensar con originalidad. Es un proceso iterativo donde las conclusiones alimentan nuevas preguntas y las pruebas que se van consiguiendo se utilizan para diseñar nuevas soluciones” (p. 137); planteamiento acorde con las prácticas científicas y técnicas de los NGSS (*Next Generation Science Standards*) que impregnan toda la propuesta.

El trabajo se articula con un capítulo introductorio y nueve apartados que se corresponden cada uno a las nueve sesiones con las que se propone desarrollar la Unidad Didáctica, dejando margen sin embargo a la iniciativa de cada docente para organizar y adaptar el contenido a sus necesidades, intereses y nivel educativo de inserción. El capítulo introductorio se titula *Indicaciones al profesorado para impartir cada tema sobre el cambio climático* y es en el que se ponen de manifiesto y clarifican los objetivos, procedimientos y plan de trabajo para el desarrollo de los contenidos. Además de asumir formalmente el modelo constructivista para el aprendizaje y la importancia de aprender haciendo para consolidar una mentalidad científica en los alumnos y alumnas, se diseña la estructura común de los capítulos, y lo que llaman el *background* necesario para los estudiantes y sobre todo para los profesores: es decir, el contenido de fondo que es preciso tener para poder trabajar adecuadamente los temas. Para ello se aclaran nociones como la de carbono natural y carbono retenido, se hace una muy buena síntesis histórica de los estudios sobre el efecto invernadero y el cambio climático, y se realiza la aclaración, necesaria, de las diferencias entre los términos calentamiento global y cambio climático: el primero hace alusión al calentamiento de la atmósfera, las tierras y los océanos, generalmente por causas humanas como la quema de combustibles fósiles que libera el carbono retenido, la emisión de aerosoles que reflejan la luz solar o la destrucción e incendio indiscriminado de superficies forestales; mientras “cambio climático” se refiere tanto al calentamiento como a los efectos del calentamiento, perceptibles y padecidos por el ser humano, y que el alumnado puede experimentar directa o indirectamente en su vida cotidiana: mayor frecuencia y virulencia de los episodios de tormentas, sequías más intensas y prolongadas en algunos lugares (aunque aquí se podría hablar –y no está en nuestro ánimo cuestionar nada ya que estamos de acuerdo completamente con los postulados del libro–, de cierta fragilidad en la memoria de las personas, al menos en nuestro país, sobre algunos eventos climáticos extremos que acontecían hace algunas décadas, incluso hace pocos años, aparte de que en el “riesgo” de sequía tiene mucho que ver la actuación del ser humano), el retroceso de las masas glaciares... Es evidente que, a medida que el planeta se calienta, entra en juego una mayor cantidad de energía calórica para hacer funcionar los elementos del medio físico como los vientos, el ciclo del agua o la corriente en chorro en altura, y aunque este cambio puede ser por motivos naturales (hay pruebas retrospectivas de ello) las causas más evidentes están en la actuación humana desde el inicio de la Revolución Industrial y la quema masiva de combustibles fósiles con la consiguiente liberación del carbono retenido. Y la constatación incuestionable de estas causas debe mover a la reflexión y a la comprensión de que no hay que creer o no creer en el cambio climático, sino que, si se adopta un punto de vista y un proceder científico, las

pruebas y los hechos a nuestro alcance sobre el mismo se demuestran incontestables. “No “creemos” en el cambio climático; “aceptamos” los resultados de decenas de miles de estudios y documentos de científicos de renombre que muestran que nuestra Tierra se está calentando, lo que resulta en un cambio de clima” (p. 22)

No ha lugar, como dicen las autoras, a plantear controversias o debates cuando el 97% de los científicos que se han dedicado a ello están de acuerdo en constatar la validez tanto de las causas como de las consecuencias. El negacionismo, por lo tanto, es un mero ejercicio voluntarista que se da de bruces con hechos irrefutables. O más bien, la controversia deriva de una cuestión económica, o política, antes que científica. De ahí lo que se decía más arriba acerca de configurar una mentalidad crítica con base científica en el alumnado.

La utilización de una metodología constructivista, mediante la cual el discente de Primaria o de Secundaria va “haciendo” su conocimiento con experiencias y actividades que lo implican en el registro, identificación y valoración de hechos, y en la realización de propuestas sobre el cambio climático, convierte al alumnado como decíamos no solo en sujeto activo en su aprendizaje sino también en un activista en la vida real: algo muy necesario como se está demostrando, pues las soluciones a los problemas vendrán, sin duda, de los cambios actitudinales y comportamentales de los ciudadanos.

La estructura de los nueve temas-sesiones es similar, aportando procedimientos, recursos, *background* para profesores, ideas para reflexionar y material interesante como son las entrevistas a “agentes en la lucha contra el cambio climático”, es decir, aquellas personas, entidades o instituciones que tienen un comportamiento activo para intentar atajar o mitigar las consecuencias del problema, como un espejo en el que mirarse para diseñar una emulación eficaz. Los temas son transversales, en el ámbito de las Ciencias, pero implicando a un espectro disciplinar más amplio. En nuestra opinión, y teniendo en cuenta el “cursé curricular”, el cronograma propuesto peca de amplio y ambicioso –lo cual no es algo negativo, ni mucho menos–, solo realizable en el marco de un proyecto de aprendizaje transversal. En cualquier caso, el material y los recursos aportados a los docentes de cualquier nivel –muy adecuado por ejemplo para la formación de maestros dada su amplitud y actualidad– es algo que hace al libro muy valioso. El procedimiento de acceso a la información, selección, organización, lectura crítica, planteamiento de preguntas y búsqueda de soluciones, trabajo en grupos, respuesta activa ante desafíos, implicación con agentes sociales, visibilización de los resultados de las investigaciones en el entorno social... contribuye con creces a crear esa mentalidad de alumno-miembro de la sociedad concienciado, activista, capaz de investigar por sí mismo y de planificar acciones positivas, capaz de enfrentar y mitigar las consecuencias de un problema relevante que afecta a su vida cotidiana.

En suma, el libro está impregnado de la concepción necesaria de la educación como aquel proceso que contribuye a crear ciudadanos y ciudadanas responsables concienciados y concienciadas ante los desafíos de un mundo en el que más temprano que tarde serán los protagonistas de su supervivencia. Y por ello, porque es algo en lo que todos nos jugamos mucho, los educadores y educadoras de todos los niveles, deberían conocerlo y leerlo para convertirse también en “activistas” responsables.

**Sophie Gagnon-Roberge (2019). *Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos*. Madrid: Narcea. 108 págs. ISBN: 978-84-277-2626-0. ePdf: 978-84-277-2627-7. ePub: 978-84-277-2628-4**

María Pilar Moragón Arias<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Vigo. [mariapilarmoragon@uvigo.es](mailto:mariapilarmoragon@uvigo.es)

Recibido: 11/11/2020

Aceptado: 20/3/2021

Copyright ©

Facultade de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

María Pilar Moragón Arias  
Facultade de Ciencias da Educación e do  
Deporte  
Campus A Xunqueira, s/n  
36005 Pontevedra

Traemos a colación un libro de hace casi dos años que, sin embargo, tiene muchas cosas que aportar porque su temática no pasa ni pasará de moda y ofrece una utilidad fuera de toda duda para ayudar a fortalecer una de las herramientas fundamentales del proceso educativo y formativo: la lectura. La autora, Sophie Gagnon-Roberge, profesora de enseñanza media canadiense-francófona así lo sostiene, con vehemencia, incidiendo en la necesidad de propiciar que la lectura-herramienta, se convierta en una actividad placentera y adictiva que se inserte de forma natural en el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas de todos los niveles educativos. Es decir, que la lectura vaya más allá de las implicaciones e imposiciones curriculares de determinados títulos y autores para que el lector o la lectora adolescentes se conviertan en “independientes”, en amantes de la lectura *per se*, convirtiéndola en un ingrediente fundamental de sus vidas.

La constatación del período de “crisis de lectura” que supone la preadolescencia y la adolescencia, tal y como le demuestra su experiencia docente, la lleva a idear y poner en práctica estrategias, trucos y actividades para conseguir abrir la “puerta mágica” que lleva a la lectura. A través del desarrollo de estas propuestas, que va valorando según su éxito mayor o menor, la autora incide en lo que considera seis grandes ejes de la lectura que se corresponden con cada uno de los capítulos: la necesidad de que los alumnos tengan una proximidad y accesibilidad constante a los libros en el centro y en las aulas; transmitir como docentes la pasión por la lectura “predicando” con el ejemplo y ofreciendo modelos atractivos de lector, porque los jóvenes leen si sus padres leen y si su maestro lee en su presencia; insertar la lectura en el día a día del aula aprovechando cualquier momento y circunstancia para propiciar actividades lectoras; interesarse y acompañar constantemente a los lectores y lectoras con dificultades, buscando la adaptación de los títulos a las necesidades e intereses de los sujetos; ofrecer siempre una posibilidad amplia donde elegir las lecturas, sin dirigismo pero sí con orientación reflexiva y argumentada por parte del docente; y sobre todo, propiciar y desarrollar mediante diversas actividades y estrategias que los alumnos y las alumnas compartan y comenten lo que leen para crear una cadena de lectores que se retroalimenten en el proceso. Es cierto que, en tiempos de pandemia, algunas de estas estrategias se nos antojan poco recomendables por lo que tienen de posibilitar contactos estrechos no deseados, pero ello no las invalida para su desarrollo en tiempos “normales”.

Pero también es interesante constatar cómo la autora aboga por lograr una síntesis enriquecedora de la actividad lectora tradicional con las posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías. Es cierto que los adolescentes se han curtido en la cultura del *whatsapp* y de *twitter*, de la economía de las letras y de las palabras en las expresiones, en unos tiempos acelerados peleados con el reposo y la reflexión que precisa una buena lectura comprensiva. Sin embargo, esta competencia puede tornarse en alianza si se sabe dirigir hacia unos fines bien definidos, aprovechando esas herramientas tecnológicas con la creación de blogs, foros de discusión o todas las opciones de *feedback* que ofrecen las redes sociales entre autor-lector, lector-autor o lector-lector.

Hay que decir que la panoplia de propuestas y actividades es amplia y original, seguramente con muchas posibilidades de éxito en su inserción en el aula. Cada uno puede extraer, para su aula y para su nivel educativo, aquello que más se adapte a sus circunstancias, y por eso el valor del libro como guía es indudable. En esta línea va la sugerencia de lecturas en varias escalas de dificultad, que en esta edición se ha tenido el acierto de ceñir a las que aparecen publicadas en castellano, y articuladas según géneros literarios: aventuras, cómics –la autora es consciente de la importancia de este formato entre los adolescentes y aboga por potenciar sus virtudes como elemento de consolidación de los hábitos lectores–, distopías, historias fantásticas, histórico, realista, ciencia-ficción y suspense.

Si algún *pero* podemos ponerle a este excelente libro, es que no ponga en valor otro tipo de lecturas que consideramos necesarias en el mundo actual. No cabe duda que es importante despertar el placer por la lectura de literatura y obras de ficción que nos convierten en personas más plenas, sensibles y creativas, pero para conseguir esa creación de lectores independientes es imprescindible también, en nuestra opinión, que se amplíe al conocimiento y disfrute de otro tipo de libros: echamos de menos la referencia a la divulgación científica, a los relatos históricos no novelados, a la descripción geográfica de paisajes, a la introducción a conceptos y términos económicos imprescindibles en el día a día, a las biografías... Todos ellos constituyen igualmente ejercicios que abren la puerta a lectores independientes y que crean adición además de formar y crear ciudadanos y ciudadanas críticos, independientes y activos.

En estas mismas páginas se publicó hace unos años la reseña de un libro de José Manuel Marrasé, uno de cuyos capítulos trataba precisamente de la importancia de fomentar el placer por la lectura, y unos de sus párrafos nos impactó y nos parece oportuno reproducirlo aquí y ahora, porque está muy relacionado con el contenido y la filosofía de esta obra: “*Leer es vivir, aprender y soñar*. Todo nos es dado en un pequeño objeto; el universo entero, todas las sensaciones, están contenidos tras los códigos que interpretamos en una pantalla o en un trozo de papel, después de pulsar en el teclado táctil o después de acariciar las páginas con los dedos, en un gesto cómplice y solidario con el autor, con el resto de lectores y contigo mismo. Nuestros alumnos aprenden a aprender y a vivir mientras estimulan de forma dual la razón y la pasión, el conocimiento y las emociones. En esa estimulación los buenos libros – aquellos que nos despiertan, que nos hacen comprender o soñar– juegan un papel fundamental (...) Nuestra facilidad para pensar de forma correcta, para articular un argumento lógico o para describir con detalle una situación, nuestra sensibilidad y creatividad se alimentan, sin que nos demos cuenta, de los libros. Tenemos que

pensar en ello para percibirlo. Cuestiones como el respeto hacia los demás, la aportación personal a la sociedad, la predisposición a la colaboración y la cooperación, la comprensión de otras culturas y religiones, la visión abierta del mundo o la formación de un pensamiento libre y crítico son, hoy, *objetivos prioritarios de una educación de calidad*” (Marrasé, 2019). Poco más hay que añadir ante esta declaración de amor a la lectura.

Y el libro de Gagnon-Roberge es precisamente otra declaración de amor a la lectura que además nos guía por unas sendas difíciles, como son las que se transitan en el día a día en el aula, y por ello constituye, además de un placer lector en sí mismo, un valioso caudal de aprendizaje y de experiencias para ayudarnos a mejorar como docentes. Al fin y al cabo “si la escuela no pone en valor la lectura y los lectores ni enseña todo el potencial de goce que entrañan los libros, ¿quién lo hará?” (p. 41).

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE  
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

**AUTHOR GUIDELINES**

## NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La **Revista de Investigación en Educación** es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. La revista acepta artículos y contribuciones originales de toda la comunidad científica nacional e internacional, sin ningún tipo de cargo ni A.P.C. Puede accederse igualmente a su contenido de manera gratuita. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.
- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.
- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.
- El texto se enviará en formato Word siguiendo el modelo utilizado en la plantilla que puede descargarse en la web de la revista.
- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- Los artículos pasarán la supervisión del Editor-Jefe y del Comité Editorial que valorarán inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la investigación y la actualidad de la bibliografía. Se procurará velar porque no se produzca ningún tipo de plagio. Posteriormente, en su caso, serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. En caso necesario, se podrán pedir más opiniones externas para contrastar los resultados de la evaluación. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses. Los autores recibirán un informe de los resultados del proceso.
- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.
- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.
- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.
- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidade de Vigo. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán

propiedad de la Revista. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original. Las condiciones de uso y reutilización de contenidos son las establecidas en la licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 (Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada).

- Los autores deben leer la Declaración de Ética y Buenas Prácticas de la Revista.
- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a [editor\\_reined@uvigo.es](mailto:editor_reined@uvigo.es).

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

---

© Revista de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo.

## AUTHOR GUIDELINES

- The **Revista de Investigación en Educación** is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal is multidisciplinary.
- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.
- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.
- It is mandatory to use the journal template. All manuscripts must be sent from our webpage: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.
- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.
- The time to look through the original papers is about between six - twelve months.
- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.
- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal. The conditions of use and reuse of content are those established in the Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 license.
- Authors must read the Declaration of Ethics and Good Practices of the Journal.
- Any other correspondence can be maintained at [editor\\_reined@uvigo.es](mailto:editor_reined@uvigo.es).

CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.