

## **SUBJETIVIDAD COMPARTIDA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE BILBAO: LAS VOCES DEL FUTURO PROFESORADO**

**Nerea Larruzea-Urkixo**

**Amaia de la Fuente Gaztañaga**

**Olga Cardeñoso Ramírez**

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

[larruzeaurkixo.nerea@gmail.com](mailto:larruzeaurkixo.nerea@gmail.com)

### **PALABRAS CLAVE**

Autodiálogo, emociones, aprendizaje, género, futuro profesorado.

### **RESUMEN**

El sistema educativo constituye un elemento social determinante a la hora de dotar a las generaciones futuras de herramientas para adaptarse y desenvolverse en la sociedad actual. Asimismo, si no lo cuidamos y llenamos de significatividad crítica, puede convertirse en una estructura educativa que adormece la capacidad crítica con miras a conservar el orden social preestablecido y no siempre responsable con el mundo que nos rodea (Chomsky, 2002). Para ello, debido esta situación contradictoria en la educación, se considera necesario que el futuro profesorado esté preparado desde un punto de vista académico, emocional y cognitivo, pero desde una perspectiva crítica. Así, en este trabajo –fruto de una investigación doctoral- se indagó en la autopercepción de los y las formadoras del futuro mediante el análisis de su autodiálogo o conversación interior mantenida en su vida académica como alumno/a. Se analizaron 1524 situaciones, identificadas por 141 estudiantes (102 mujeres y 39 hombres) de todos los cursos del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao. Las técnicas empleadas fueron el listado de pensamientos y la identificación de situaciones en base a diferentes temáticas. Los resultados obtenidos mostraron una predominancia de emociones y pensamientos negativos. Concretamente, los conflictos al llevar a cabo trabajos en grupo o la ansiedad al realizar presentaciones orales fueron realidades recurrentes. La organización del aprendizaje mostró ser generadora de pensamientos relacionados con el estrés y con la baja motivación. No obstante, también se hallaron emociones y autodiálogos positivos ligados al esfuerzo individual. Estos resultados nos conducen a la reflexión y al replanteamiento de los procesos de aprendizaje. Nos referimos a incluir los datos que investigaciones como esta sugieren que acontecen en las Facultades de Educación. No los procesos que como profesorado

o instituciones proyectamos que están ocurriendo en las aulas sin atrevernos realmente a mirar la realidad, sino a lo que el alumnado percibe como relevante en su subjetividad cotidiana. Estos análisis y los cambios que sugieren desde una perspectiva crítica repercutirán, en último término, en la sociedad en la que vivimos.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las conocidas citas «La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo» o «La educación no consiste en llenar un cántaro sino en encender un fuego» de Nelson Mandela y Benjamin Butler respectivamente, han reflejado la importancia del carácter transformador de la educación a lo largo de la historia, resaltando la idea de que su impacto excede la mera adquisición de conocimientos. Hoy, la actual concepción educativa coincide en que el aprendizaje trasciende las aulas y además se enfoca en la resolución de situaciones cotidianas que exige la actual sociedad del conocimiento donde el flujo de información es constante y, a menudo, contradictoria e incluso creadora de mentiras o ilusiones no sometidas a la crítica.

### 1.1 El futuro profesorado: agente del cambio

En este contexto, cabe esperar que las mencionadas características de este modelo de sociedad, y consecuentemente del sistema educativo, exijan un cambio de rol al profesorado (Chocarro, et al., 2007). Esta labor se ha explicado mediante el uso de expresiones como «director/a de orquesta» (Salomón, 1992), «entrenador/a» (Barr y Tagg, 1995) o «profesor/a como aprendiz estratégico» (Monereo, 1998). La labor docente implica, no sólo la transmisión de conocimientos, sino, la adaptabilidad a nuevas situaciones, el dominio del aula, la búsqueda de la curiosidad, la enseñanza de reglas de convivencia y, en último término, la formación de la ciudadanía activa y crítica con el modelo social (UNESCO, 2017).

Asimismo, también es preciso resaltar la significatividad e impacto de los y las docentes en los procesos de aprendizaje de su alumnado. Para ello, es importante *atreverse a mirar*; a mirar lo que la sociedad quiere transmitir a través de la educación, a lo que la educación transmite en realidad, y a lo que el alumnado siente y piensa frente a todo ello, porque solo así se comprenderá la complejidad que nos rodea. Siguiendo lo propuesto por la UNESCO (2017), el profesorado representa una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la inclusión y el compromiso social en la educación. Por lo tanto, se espera que los mencionados agentes educativos formen a sus estudiantes para una sociedad que espera autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación (Kramarski y Kohen, 2017; Peeters et al., 2014) para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. En este sentido, se ha de apuntar que si el profesorado

persigue ser eficaz en la enseñanza, primero debería serlo en la gestión su propio aprendizaje debido a su influencia como modelos en la adquisición de habilidades del alumnado.

## **2.2 Autodiálogo, vida emocional y aprendizaje del futuro profesorado**

Uno de los pilares conceptuales fundamentales a la hora de ajustarse y regularse en diversos ámbitos de la vida es el denominado autodiálogo (Pintrich, 2000; Calvete y Cardeñoso, 2003; Larruzea-Urkixo et al., 2021; Morin et al., 2018). Este proceso se refiere al continuo flujo de pensamientos, ideas, sentimientos e imágenes internos que la persona mantiene consigo misma en cada una de las situaciones de su vida. Este diálogo interno afecta a la propia vivencia de los acontecimientos o situaciones y condiciona las emociones y la conducta ante los mismos (Vygotsky, 1973). Es más, el autodiálogo constituye un medio a través del cual la persona puede practicar habilidades que le ayudarán a responder eficazmente a las dificultades diarias y a los eventos que acontecen y modifican nuestra vida, como en el ámbito personal, académico y profesional (Barber, 2013; Cutton y Culp, 2020).

Además de reconocer el carácter regulador y director del autodiálogo, otra de las aplicaciones de la teoría de Vygotsky a la educación se relaciona con la influencia de las instituciones culturales en el desarrollo humano (Vygotsky, 1934/1987). Actualmente, considerando la realidad de la sociedad en continuo cambio, analizar la vida emocional de las personas que la conforman, resulta clave para conocer cómo se adaptan, perciben y juzgan la misma. Para ello, debemos tener en cuenta que cada cultura mediatiza y condiciona las posibilidades de desarrollo emocional de las personas, suscitando o inhibiendo distintas emociones. Es decir, los cambios socioculturales pueden crear nuevos esquemas emocionales en la manera de experimentar la subjetividad y el pensamiento crítico. A lo largo del proceso de socialización, las personas integran qué emociones son apropiadas para cada situación y aprenden a expresar y autorregular su estado afectivo en función de cada contexto a lo largo de la vida.

En este sentido, la «Nueva Universidad», entendida como institución de educación superior encargada de preparar a personas competentes, críticas, comprometidas y responsables en este modelo de sociedad (Cernuda-Lago, 2014), plantea diversidad de situaciones que el alumnado debe abordar.

Tal y como se ha explicado previamente, la continua conversación interior de las personas es un proceso clave a la hora de autodirigir y autogestionar el aprendizaje universitario en dichas situaciones. Cuando un o una estudiante desarrolla una tarea y tiene pensamientos como «con esfuerzo puedo lograr hacer esto» o «si me hago un esquema lograré entender el capítulo» se

orientará a tener una mayor motivación y capacidad de mantenimiento del esfuerzo (Pintrich, 2000). Por el contrario, autodiálogos como «no soy capaz de hacerlo» o «todo el mundo lo hará mejor que yo» repercutirán negativamente en la emoción y en el futuro desempeño de dicho alumnado. Si lo que cada persona se dice a sí misma en distintas situaciones cotidianas ha sido ampliamente abordado en otras disciplinas, no atrae la misma atención en el contexto académico y cuando lo hace, los enfoques y clasificaciones teóricas propuestas son diversos e incluso ambiguos, lo que dificulta la comparación de resultados (Cutton y Culp, 2020).

## **2. OBJETIVOS**

Por lo tanto, tomando en consideración lo expuesto previamente, las cuestiones principales que guiaron el trabajo fueron las siguientes: ¿cómo afronta los cambios sociales el futuro profesorado?, ¿cómo se siente ante ellos?, ¿cómo percibe la desigualdad de género dentro de la universidad en este mundo cambiante?, ¿tiene el futuro profesorado la suficiente habilidad o destreza para gestionar su aprendizaje y enseñar a su alumnado?

El objetivo principal de este trabajo fue conocer la experiencia subjetiva –mediante el autodiálogo y las emociones– del futuro profesorado en el modelo de universidad actual ligada a situaciones académicas concretas.

## **3. METODOLOGÍA**

### **3.1 Diseño metodológico**

Las características del modelo de sociedad han alterado la atmósfera en el planeta de la educación. Por lo tanto, se debe atender a la comprensión de este fenómeno desde una perspectiva integral, poniendo especial atención en las conexiones concretas existentes (Cobo y Moravec, 2011). Para ello, es necesario quitarse la venda de nuestros deseos como investigadores y/o profesores, dejar a un lado nuestros mitos sobre la educación, el aprendizaje y el rendimiento académico en las aulas, y sobre todo preguntar y escuchar lo que al alumnado piensa y siente en las aulas, cuadre o no con nuestras ideas preconcebidas sobre lo que está sucediendo.

Así, siguiendo las preguntas de investigación y objetivo del estudio, este trabajo se enmarca dentro del método cualitativo dado que pretende comprender, describir, desvelar y explicar qué está sucediendo (Taylor y Bogdan, 1987) y cómo se están produciendo estos cambios a través de los significados que ofrecen las personas que participan y están viviendo la realidad (Flick, 2012) de las aulas del Grado de Educación Primaria. Además, cabe destacar que este trabajo es

de carácter exploratorio-descriptivo (Dankhe, 1986). Por un lado, sería un estudio exploratorio dado que el fenómeno abordado ha sido poco estudiado, tal y como revela la revisión de la literatura. Por el otro, también sería de índole descriptiva puesto que se persigue especificar y caracterizar aspectos de la realidad investigada, basándose en la medición de varios componentes del autodiálogo del alumnado del Grado de Educación Primaria (Morales, 2012).

### 3.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 141 alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea. A continuación se puede observar la distribución de la muestra en función del género y del curso académico:

**Tabla 1**

*Distribución del alumnado en función del género y del curso*

Género	Curso académico				Total
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	
Mujer	n = 30 21.27%	n = 41 29.78%	n = 15 10.64%	n = 16 11.35%	n = 102 72.3%
Hombre	n = 11 7.8%	n = 11 7.8%	n = 11 7.8%	n = 6 4.25%	n = 39 27.7%
Total	n = 40 28.4%	n = 53 37.6%	n = 26 18.4%	n = 22 15.6%	n = 141 100%

Nota. Muestra.

Además del género y del curso del alumnado, también se solicitaron otros datos con el fin de conocer el perfil de los y las participantes. Así, el alumnado que participó en la investigación tenía edades comprendidas entre los 18 y los 35 años, con una media de edad de 20.16 años (DT = 2.22). El 83.68% del alumnado (n = 118) tuvo entre los 18 y los 22 años. El rendimiento académico se dividió en tres categorías: rendimiento académico bajo (insuficiente, suficiente y bien, es decir, las calificaciones menores de 7), rendimiento académico medio (notable, entre 7 y 8) y rendimiento académico alto (notable alto o sobresaliente, es decir, o mayor de 8). Las decisiones en torno a los niveles de rendimiento fueron tomadas en base a la distribución de las calificaciones especificadas por los y las participantes.

La muestra anteriormente descrita identificó un total de 1.524 situaciones autopercebidas como significativas junto con sus correspondientes emociones y autodiálogos.

### **3.3 Técnicas de obtención de la información**

Las técnicas empleadas para la obtención de información fueron, principalmente, la identificación de situaciones y el listado de pensamientos.

*La identificación de situaciones* correspondía a relatos descriptivos en los que se pidió a las personas informantes que describiesen acontecimientos, experiencias y lugares que ellos y ellas considerasen importantes (Balcázar et al., 2013). Es más, se decidió que la situación fuese identificada por el propio alumnado dado que cuando el estímulo es relevante para la persona, provoca mayor respuesta cognitiva, obteniendo así más autodiálogos que en el caso de situaciones ya planteadas de antemano (Cacioppo y Petty, 1981).

*La técnica de listado de pensamientos* consiste en solicitar a una persona que enumere todas las ideas y pensamientos que le vienen a la mente en un momento concreto. El listado de pensamientos puede llevarse a cabo anticipando una situación, en el momento en el que transcurre la situación o, como en este caso, de manera retrospectiva. Así, los pensamientos enumerados por una persona y el orden en que los relata proporcionará información sobre (a) la manera en que esa persona ve el mundo; (b) sus procesos de afrontamiento en respuesta a diferentes retos, amenazas y circunstancias; y (c) los motivos y los productos cognitivos a partir de los cuales se hacen frente a la situación. Tras detallar los pensamientos, se llevó a cabo una categorización de los mismos en base a la valencia del pensamiento (positivo o negativo) y también a su contenido.

### **3.4 Procedimiento de recogida de los datos**

Tras obtener la aprobación del Comité de Ética, se llevó a cabo la obtención de la información. Se contactó con el profesorado que impartía docencia en el Grado de Educación Primaria y se explicó el propósito de la investigación y en qué consistían las pruebas. Así, antes de presentárselas al alumnado, la investigadora acudió al aula de informática del centro universitario y preparó la pasación en cada ordenador, con el código correspondiente a cada participante. Posteriormente, acudió al aula del alumnado en los últimos minutos lectivos y solicitó su colaboración para esta investigación. El estudiantado que accedió a participar fue conducido al aula de informática, donde la doctoranda dio una explicación sobre el autodiálogo y las variables relacionadas. Además, explicó la manera de cumplimentar la prueba y proporcionó el documento de consentimiento informado a cada participante, tal y como se explica en el siguiente apartado.

### 3.5 Análisis de los datos

Una vez obtenida la información, se clasificó cada una de las 1524 situaciones, junto con los autodiálogos y emociones resultantes. Por un lado, la información obtenida se dividió en función de las variables independientes (género, curso y rendimiento académico). Posteriormente, los datos fueron procesados por el software Iramuteq, mediante el que se realizó un análisis Factorial de Correspondencia y un Análisis de Especificidades.

Al comparar el método Reinert con el análisis de contenido clásico se ha comprobado que ambos métodos pueden garantizar el mismo nivel de validez contractual (Ramos, Rosário-Lima y Amaral-Rosa, 2019). La mayor diferencia radica en que el software Iramuteq traslada el proceso interpretativo a un momento posterior de realizar el análisis estadístico, mientras que el análisis de contenido clásico lo lleva a cabo antes, al construir las categorías de codificación. En este sentido, cabe destacar que la interpretación llevada a cabo por la investigadora con dicho software, a pesar de ser a posteriori, tomó en consideración la revisión de la literatura y los distintos modelos teóricos. Asimismo, además de ser contrastada con su directora de tesis doctoral, se llevó a cabo un acuerdo interjueces. A pesar de las posibles diferencias en las interpretaciones de los resultados en comparación al análisis de contenido clásico, este método evita problemas de fiabilidad y validez atribuidos a otros métodos y muestra ser un procedimiento riguroso de análisis textual (del Río, 2020; Ramos et al., 2019), tal y como evidencian varias investigaciones en el campo de la psicología educativa (p. ej., Díaz-Iso et al., 2019; Ormeño, 2016).

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La primera temática o clase lexical «Agobio y estrés generado por la falta de tiempo» (35.01%) se vinculaba al agobio ( $\chi^2 = 81.8$ ), estrés ( $\chi^2 = 64.76$ ) o ansiedad ( $\chi^2 = 26.46$ ) debido a la percepción de falta de tiempo ( $\chi^2 = 166.32$ ) para empezar a estudiar para exámenes, organizar los apuntes, planificarse horarios, o mediante agendas o terminar trabajos concretos. Los autodiálogos que predominaban en esta fase eran negativos y estaban relacionados con la ansiedad. «Me mandan un trabajo para el martes y otro para el viernes. ¿De dónde voy a sacar la información? ¿Qué día me voy a quedar a hacer el trabajo? ¡No voy a tener tiempo de hacer mis cosas por la tarde! (hombre, segundo curso, rendimiento académico medio;  $\chi^2 = 590.75$ )»; «Es época de exámenes. Como no empiece pronto a estudiar voy a suspender, qué fracaso e incapacidad para lograr los objetivos... Puta vida, o me pongo ya a estudiar o no aprobaré ( $\chi^2 = 588.67$ )»; «Llega la época de exámenes y tengo que empezar a estudiar. ¡Menuda rayada! Tengo que empezar a planificarme y a organizar mis días y no tengo ninguna gana. ¡Qué pereza!

En un principio pienso en planificar mis días y establecer que estudiar cada día, pero al final se me suele echar el tiempo encima y estudio la semana anterior» (mujer, segundo curso, rendimiento académico normal;  $x^2 = 786.32$ ).

No obstante, en la otra cara de la moneda, parte del alumnado, también relativizaba la situación e intentaba reducir ese estrés mediante autoinstrucciones de afrontamiento: : «Mientras estoy estudiando para esta asignatura me viene a la cabeza que tengo que estudiar para otros tres exámenes y pienso «joe ahora ya si que no me da tiempo, ¡qué agobio! Pero tranquila, queda tiempo. Voy a intentar llevarlo al día y ya está (mujer, segundo curso, desempeño académico alto;  $x^2 = 824.03$ )»

La segunda clase, «Ira ante el trabajo en equipo» (20%) recoge emociones y autodiálogos relacionados con el enfado ( $x^2 = 69.57$ ) y la rabia ( $x^2 = 25.09$ ) y se centraban en la obligatoriedad de formar grupos ya dados por el profesorado, la falta de ganas de ciertos/as integrantes para trabajar, la injusta repartición de las tareas dentro del grupo dependiendo del nivel de implicación o el hecho de que la nota no refleje el esfuerzo de cada integrante. : «Mientras estoy estudiando para esta asignatura me viene a la cabeza que tengo que estudiar para otros tres exámenes y pienso «joe ahora ya si que no me da tiempo, ¡qué agobio! Pero tranquila, queda tiempo. Voy a intentar llevarlo al día y ya está (mujer, segundo curso, desempeño académico alto;  $x^2 = 824.03$ )». El género de las personas de los equipos de trabajo también fue objeto de controversia entre el alumnado: se ha mostrado que la percepción de que los chicos sean menos trabajadores es una realidad compartida. «El hecho de que ciertas compañeras creen que los chicos somos más vagos a la hora de hacer trabajos en grupo. Sí es verdad que soy vago y lo dejo todo para última hora pero será porque no haya chicas vagas. Anda, que no me ha tocado a mí trabajar en lugar de ciertas chicas que no se han dignado a hacer su parte de un trabajo... (hombre, tercer curso, desempeño académico alto;  $x^2 = 754.89$ )». «Un grupo de chicas sacó muy buena nota en un trabajo de una asignatura y un compañero dijo que era normal porque los profesores les ponen mejor nota a las chicas que a los chicos. ¡Qué tonto eres! Eso no es verdad, además no siempre es así (mujer, cuarto curso, desempeño académico alto;  $x^2 = 725.86$ ).

La tercera clase denominada «Alegría por obtener buenas notas tras esforzarse» (17.78%) fue la única clase obtenida dedicada a los pensamientos y las emociones positivas. Concretamente, se vinculó a las notas ( $x^2 = 152.38$ ) y al esfuerzo ( $x^2 = 88.49$ ) y recogía pensamientos y emociones relacionadas con la alegría ( $x^2 = 157.06$ ), la felicidad ( $x^2 = 95.28$ ) y, aunque en

menor medida, la satisfacción ( $x^2 = 18.81$ ) y el orgullo ( $x^2 = 16.58$ ). «Cuando saco muy buena nota en alguna asignatura, después de haber trabajado duro a lo largo del curso, compruebo que mi trabajo ha merecido la pena. Me digo a mí misma que me lo merezco y a pesar de que me haya podido costar, al final mi esfuerzo ha tenido su recompensa» (mujer, segundo curso, rendimiento académico normal;  $x^2 = 770.39$ ); «Tras el esfuerzo realizado, supero con éxito mis objetivos. Estoy realmente satisfecha con lo que he conseguido: aprobar con buena nota, no perder la calma con mis compañeros, saber gestionar situaciones etc. Tras los resultados siento alegría y satisfacción personal. Soy muy trabajadora y lo merecía (mujer, primer curso, rendimiento académico normal;  $x^2 = 704.43$ ); «Cuando saco buenas notas, el hecho de ver que después de haber trabajado tu esfuerzo ha traído consecuencias y comentarios de vuelta. Siento felicidad y orgullo porque me siento capaz y completo como persona» (hombre, primer curso, rendimiento académico normal;  $x^2 = 448.26$ ).

La cuarta clase «Desencanto con la universidad» englobaba diversos aspectos que generaba negatividad al alumnado tales como la rabia ( $x^2 = 46.12$ ), la ira ( $x^2 = 32.52$ ), el aburrimiento ( $x^2 = 27.44$ ) o la impotencia ( $x^2 = 19.87$ ). Algunos de estos se relacionaban con profesorado concreto o experiencias en asignaturas específicas. «A veces, la asignatura que me parece interesante finalmente no me gusta nada. Esa es la situación que tengo en la universidad... Además, el profesor no es nada bueno al explicar. Para explicar una cosa habla de miles de cosas y no motiva al alumnado. Estoy muy cansada para recibir esta asignatura, para atender a las explicaciones: Mi cerebro no va bien todavía para estar preparado para escuchar esto o para aguantar la clase. Es muy aburrido. A veces he intentado cambiar eso, pero mi cabeza reacciona de otra manera. Además, pienso que es trabajo del profesor hacer interesante o no una asignatura (mujer, segundo curso, rendimiento académico normal;  $x^2 = 341.32$ ); «La profesora empieza a explicar en diez minutos mal y sin explicar bien cómo hay que hacer dos trabajos y cuándo van a ser los seminarios... Pienso que no tiene ni idea en explicar algo en euskera y nadie la entiende y cuando vas a preguntarle algo sobre su explicación de diez minutos te dice que vaya a una tutoría. (mujer, primer curso, rendimiento académico normal;  $x^2 = 314.88$ )». «Un profesor no ha dado ni una explicación en su hora de clase, nos ha puesto en grupos y en dos horas y media no hemos hecho nada. Cuando digo nada es nada y no porque no hayamos tenido ganas... ¡Ahí va, la hostia! para hacer lo que hace esta ya me pongo yo ahí! Es vergonzoso. En la próxima clase le voy a preguntar a ver qué va a hacer porque para no hacer nada no vengo. Yo también tengo muchas cosas y no estoy para perder el tiempo (mujer, segundo curso, rendimiento académico alto;  $x^2 = 304.36$ ).

Otros aspectos estaban vinculados al modelo general de la universidad o sus requerimientos, concretamente, ante la asistencia obligatoria. «Bologna me parece una basura de planteamiento porque hay muchas clases a las que estar obligado ir a cuenta del Plan Bologna. Y resulta que vamos a clase a pasar el tiempo porque la profesora ni se digna a preparar bien los ejercicios, ni sabe dar una clase en condiciones y ni siquiera tiene el control del idioma en la que lo imparte... Yo valoro mucho el tiempo de mi vida y tengo la sensación de que viniendo a ciertas clases pierdo tiempo muy valioso para otras cosas y también siento que no me enseñan nada que luego pueda utilizar en el ámbito laboral (mujer, segundo curso, rendimiento académico medio;  $x^2 = 302.32$ ). Y, finalmente, otras se relacionaban con aspectos relacionados con la gestión del funcionamiento de la universidad a nivel administrativo y las consecuencias que traían al alumnado: Hubo una falta de profesores durante unas cuantas semanas y nadie nos explicó lo que teníamos que hacer. Una vez vinieron los profesores, nos empezaron a mandar todo tipo de trabajos en un tiempo bastante limitado y nos vimos desbordados por la situación. Pensé que no había derecho a que nos obligasen a hacer lo que se suponía que había que realizar en semanas. Fui haciendo los trabajos dando prioridad a los que había que entregar antes y a los trabajos grupales (mujer, cuarto curso, rendimiento académico normal;  $x^2 = 276.11$ )»

## **5. CONCLUSIONES**

De manera breve, esta investigación sugiere que al alumnado actual le cuesta mucho organizar sus procesos de aprendizaje a pesar de que estamos intentando potenciar el aprendizaje autónomo; que los trabajos de grupo generan demasiada ira y frustración que no siempre se canaliza correctamente, que el esfuerzo -tan denostado hoy en día en ocasiones- sigue siendo generador de alegría, y que existe un desencanto compartido con algunos de los cambios realizados en la Universidad que se creían transformadores y generadores de aprendizaje y libertad. Es más, estos resultados visibilizan que lejos de creer que las metodologías llevadas a cabo en el aula impulsarán un desarrollo del alumnado de acuerdo con las necesidades sociales actuales, pone de manifiesto que es indispensable guiar en estas prácticas participativas y cooperativas creando redes de trabajo no basada en la obligatoriedad, lo cual conlleva emociones negativas pero también puede generar una falta de control del propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los resultados también vislumbran cierta controversia en cuanto al género en los grupos de trabajo creados para llevar a cabo prácticas académicas. Teniendo en cuenta la necesidad de ir más allá de lo que vemos en el día a día en el área académica, es necesario no pasar dichos resultados por alto, ya que la formación de los futuros agentes educativos debe ir

basada en las situaciones que estos viven y sobre todo en cómo estos perciben los acontecimientos o las problemáticas en dicho contexto. Por lo cual, dichas diferencias de género, las cuales también son visualizadas en diferentes aspectos de la vida, deben enfocarse desde un prisma crítico, haciendo conscientes al estudiantado de ello para impulsar una transformación real y consciente, también en este aspecto.

## **6. PROPUESTAS**

Considerando todo lo anterior, las líneas de futuro que se plantean a partir de esta investigación se proyectan principalmente en dos direcciones. Por un lado, se proponen futuras líneas de investigación que permitan profundizar en el estudio del autodiálogo en el ámbito académico universitario. Por el otro, los resultados proporcionan datos para la futura elaboración de programas de intervención a objeto de favorecer la experiencia universitaria del alumnado, aumentando las vivencias positivas, significatividad y eficacia de sus procesos de aprendizaje.

Asimismo, se espera que este trabajo pueda ser de utilidad tanto para el propio Grado de Educación Primaria, como para otras experiencias similares que permitan una mejora en la formación docente de las futuras generaciones comprometidas con la educación y consecuentemente, con la sociedad en la que vivimos.

Iniciamos la propuesta del trabajo tratando sobre el papel de la educación en nuestra sociedad y retomaremos esa cuestión para finalizar. «De alguna manera podría decirse que estamos construyendo el futuro a medida que va sucediendo (...) Somos responsables de ayudarnos mutuamente para identificar cuáles son nuestros elementos en el camino hacia un desarrollo personal y knowmádico» (Cobo y Moravec, 2011:59). Este trabajo representa nuestra responsabilidad y aportación a esa construcción del cambio. Como expone Chomsky (2002:20), “los/as maestros/as, por tanto, han de rechazar la tentación de convertirse en “comisarios culturales” y convertirse en auténticos intelectuales, que tienen la obligación de investigar y difundir la verdad sobre los temas más significativos, sobre los temas que importan” en un mundo en movimiento. Y para ello, como defendemos en esta investigación, es esencial primero conocerse a sí mismos/as, para desde ahí interactuar e incluso mejorar el mundo. No debemos olvidar que tal y como mencionaba Freire en una de sus citas más famosas “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” y para ello necesitamos conocer la realidad que les rodea a los mismos y dotarlos de herramientas eficaces y adaptativas para poder lidiar con las problemáticas actuales, pero también futuras.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barber, B. R. (2013). *If mayors ruled the world: Dysfunctional nations, rising cities*. Yale University Press.
- Barr, R. B., y Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Cacioppo, J. T., y Petty, R. E. (1981). Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique. En T. V. Merluzzi, G. R. Glass & M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment* (pp. 309-342). The Guilford Press.
- Calvete, E. y Cardeñoso, O. (2003). Diferencias de género en formas de pensar y en problemas psicológicos. En Setién M. y Silvestre M (Eds.), *Problemas de las mujeres, problemas de la sociedad*. Universidad de Deusto.
- Cernuda-Lago, A. (2014). TAC (Técnicas de Aprendizaje Cooperativo) para optimizar el rendimiento académico y la adquisición de competencias en investigación en enseñanzas artísticas. In FECIES 2013: X *Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 360-364). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- Chocarro, E., González- Torres, M. y Sobrino, À. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98.
- Chomsky, N. (2002). *La (des) educación*. Crítica.
- Cobo. C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación (Vol. 3)*. Edicions Universitat Barcelona.
- Cutton, D., y Culp, B. (2020). Self-Talk: Mentoring and Empowering Faculty to Contribute to Organizational Change. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 4(2), 70-76.
- Dankhe, G. L. (1986). *Diferentes diseños. Tipos de investigación*. McGraw-Hill.
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., y García-Olalla, A. (2019). Extracurricular Activities in Higher Education and the Promotion of Reflective Learning for Sustainability. *Sustainability*, 11, 1-18. doi: 10.3390/su11174521
- Del Río, C. M. (2020). Uso de software lexical: una revisión comparativa. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 13, 221-244.

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Kramarski, B., y Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition and Learning*, 12(2), 157-191.
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graò.
- Morales, P. (2012). Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Variables.pdf> (21/05/05)
- Morin, A., Duhnych, C., y Racy, F. (2018). Self-reported inner speech use in university students. *Applied Cognitive Psychology*, 32(3), 376-382.
- Ormeño, A. (2016). *Uso de las tecnologías en el aprendizaje formal, no formal e informal en estudiantes de la carrera de odontología de la universidad de los Andes, Santiago, Chile*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544.
- Ramos, M., Rosário, V. M., y M. P. Amaral-Rosa. (2019). IRAMUTEQ Software and Discursive Textual Analysis: Interpretive Possibilities. En: Costa A., Reis L., Moreira A. (eds) Computer Supported Qualitative Research. WCQR 2018. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 861. Spring
- Salomon, G. (1992). The changing role of the teacher: From information transmitter to orchestrator of learning. En K. Oser, A. Dick y J. L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 35-49). Jossey Bass.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. La Pleyade.