

Boira-Sarto, S., Guitart-Aced, R., Marco-Macarro, M. & Essomba-Gelabert, M.A. (2025) Educar en contextos de crisis. Aproximación a las percepciones y acciones del profesorado desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 15-32.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.639541>

## Educar en contextos de crisis. Aproximación a las percepciones y acciones del profesorado desde una perspectiva de género

Santiago Boira Sarto<sup>1</sup>, Rosa Guitart Aced<sup>2</sup>, María Marco-Macarro<sup>3</sup>, Miquel Àngel Essomba Gelabert<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Zaragoza; <sup>2</sup>Universitat de Vic; <sup>3</sup>Universidad Pablo de Olavide; <sup>4</sup>Universitat Autònoma de Barcelona

### Resumen

Este trabajo es parte de una investigación más amplia (INCLUEDUX) interesada por el impacto que la emergencia sanitaria y social de 2020 ha tenido en las estrategias y prácticas educativas. El proyecto se focaliza en el trabajo desarrollado por los centros educativos que trabajan con alumnado de colectivos considerados especialmente vulnerables en tres comunidades autónomas -Cataluña, Aragón y Andalucía. En este artículo se abordan, desde una perspectiva de género, las percepciones y actuaciones del profesorado de estos centros. Se analizan los datos obtenidos del cuestionario realizado a una muestra de 318 docentes y profesionales de la educación -infantil, primaria y secundaria obligatoria- en la primera fase de la investigación. Se llevó a cabo un análisis descriptivo bivariado en función del género. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ). Atendiendo a las percepciones e interpretaciones que expresan las y los docentes sobre cuestiones curriculares y a las actuaciones que realizaron, se identifican tendencias diferentes entre el profesorado: en el colectivo femenino se muestran, entre otras, posiciones en los campos, intereses y roles que les son atribuidos tradicionalmente - cuidado, personalización en las relaciones, interés hacia emociones y sentimientos, interrelaciones cooperativas. Diversas percepciones y acciones expresadas pueden relacionarse con postulados de las pedagogías feministas y de la educación inclusiva. Los resultados apuntan a la necesidad de incidir en la formación inicial y continua del profesorado, incorporando en mayor medida la perspectiva de género.

### Palabras clave

Profesorado; perspectiva de género; alumnado de contextos vulnerables; emergencia social.

---

### Contacto:

María J. Marco-Macarro, [mmarmac@upo.es](mailto:mmarmac@upo.es). Dpto. de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública, Universidad Pablo de Olavide. Ctra. De Utrera, km.1. 41013 Sevilla.

Artículo enmarcado en el proyecto INCLUEDUX<sup>i</sup>.

## Teaching in times of crisis. Towards teachers' perceptions and actions from a gender perspective

### Abstract

This work is part of a broader research (INCLUEDUX) on the impact that both health and social emergencies in 2020 had on teaching methods and practices. The project focused on the work carried out by schools with students from socially vulnerable in three Spanish regions (comunidades autónomas) -Catalonia, Aragon and Andalusia. Through a gender perspective, this paper meets the perceptions and actions of teachers in these schools. The data analysed were obtained from a questionnaire carried out on a sample of 318 teachers and professionals – pre-school, primary and lower secondary education – in the first phase of the research. A bivariate descriptive analysis was carried out according to a gender perspective. The outputs showed statistically significant differences ( $p < 0.05$ ). Considering the perceptions and interpretations expressed by teachers on curricular issues and the actions they carried out, different tendencies are identified among them: women scored higher in issues, interests and roles that are traditionally attributed to them: care, personalization in relationships, awareness on emotions and feelings, cooperative interactions. Some of those perceptions and actions can be related to principles of feminist pedagogies and inclusive education. The outputs point out to the need of paying attention to the initial and in-service teacher training, integrating a gender perspective in them.

### Keywords

Teachers; gender perspective; vulnerable contexts' students; social emergency.

### Introducción

En el año 2020, las Naciones Unidas señalaron que el COVID-19 generaba una disrupción sin precedentes en los sistemas educativos globales, anticipando un profundo impacto en las desigualdades sociales. Se advirtió que esta emergencia sanitaria y social acentuaría las disparidades educativas preexistentes entre las poblaciones en situación vulnerable de todas las edades, con efectos que perdurarían en el tiempo (UN, 2020a). Los impactos observados trascendieron el cierre abrupto de instituciones educativas durante el confinamiento, afectando también a las rutinas de las comunidades educativas en la fase de posconfinamiento, lo cual representó un obstáculo significativo para la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva. Investigaciones posteriores profundizaron en efectos específicos, evidenciando desigualdades diferenciadas por género, origen y vulnerabilidad socioeconómica en el estudiantado (Carrasco Pons y Pibernat Vila, 2022; UNESCO, 2022a), lo que también incide en los ODS 1 y 5.

Esta crisis extendió sus repercusiones más allá del alumnado, impactando de manera significativa en las familias y el profesorado. Las familias en condiciones precarias se vieron obligadas a participar activamente en la educación de hijos e hijas, mientras que el personal docente enfrentó desafíos en sus percepciones y prácticas pedagógicas (Rujas y Feito, 2021; Penna Tosso, Sánchez Sáinz y Mateos Casado, 2020). Sin embargo, como señalaban las

Naciones Unidas (2020a), la crisis también propició la innovación educativa, impulsando al profesorado a replantear sus roles y prácticas en un contexto nuevo e incierto, especialmente desafiante al trabajar con alumnado en situación de vulnerabilidad social.

Dentro de este contexto, el proyecto INCLUEDUX<sup>iii</sup> emerge como una investigación amplia que busca identificar estrategias educativas promotoras de la resiliencia en centros educativos, focalizando en aquellos que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad. A través de una metodología mixta, este estudio colaborativo involucra a profesorado, estudiantes y familias de centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en Cataluña, Aragón y Andalucía, y se enfoca en las prácticas educativas adoptadas durante y después de la emergencia sanitaria y social. Se enfatiza la importancia de la perspectiva de género en el análisis de dichas prácticas educativas, en línea con las indicaciones de diversos organismos (United Nations, 2020b), considerando el significativo impacto de género en una crisis.

Apoyándose en los postulados y el contexto más amplio del proyecto INCLUEDUX, esta investigación examina desde una perspectiva de género las percepciones y las acciones emprendidas por el profesorado de centros educativos calificados de "alta complejidad" o de "difícil desempeño" frente a la crisis social y sanitaria desencadenada en 2020, específicamente durante el confinamiento de 2020 y el posconfinamiento del curso 2020-2021. Los datos que presentamos corresponden a la primera fase de la investigación, realizada en el año 2022, obtenidos mediante un cuestionario aplicado a 318 profesionales de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

El análisis presentado se apoya, en buena medida, en los fundamentos pedagógicos y éticos de las pedagogías feministas, la ética del cuidado y la educación inclusiva.

Las pedagogías feministas constituyen un marco teórico que abarca diversas prácticas, significados y enfoques, ofreciendo perspectivas únicas sobre cómo observar, pensar y actuar en el ámbito educativo (Martínez Martín, 2016). No solo promueven un enfoque determinado hacia la otra o hacia el otro; también buscan comprender las relaciones y acciones que, integradas en la praxis educativa, fomentan actitudes, interpretaciones y acciones que benefician el bienestar colectivo de la comunidad educativa, incluyendo profesionales, estudiantes y familias. Este enfoque no se limita a valores individuales, sino que se extiende como derechos y obligaciones hacia el bienestar comunitario. Troncoso, Follegati y Stutzin (2019) destacan que estas pedagogías se interesan por los principios, los métodos y los objetivos educativos, promoviendo un diálogo crítico sobre la generación y legitimación del conocimiento y focalizando en contenidos y estrategias que aspiren al cambio social y a la justicia.

Las pedagogías feministas integran diversos pensamientos críticos, como los aportes de Freire, McLaren y Giroux (Aldana, 2001), con teorías feministas y postfeministas, derivando en una amplia gama de propuestas pedagógicas que comparten la intención de ser consideradas críticas y liberadoras. Estas incluyen, entre otras, la pedagogía postcolonial (Martínez Martín, 2016), la pedagogía trans (Bello Ramírez, 2018), la pedagogía queer (Ocampo, 2018) o la educación popular feminista (Korol, 2007). Dentro de este marco se propone, entre otros, la aplicación de enfoques interseccionales, el diálogo entre una diversidad de saberes, el cuestionamiento de las relaciones de poder, la educación en la capacidad crítica y la conexión entre lo local y lo global.

La adopción de la ética del cuidado y el respeto por los derechos humanos y valores universales como enfoque pedagógico coloca en el centro de los procesos educativos la formación en valores para una ciudadanía inclusiva. Esto implica no solo la reflexión sobre las desigualdades y prácticas discriminatorias sino también la adopción de principios de acción ética que rechacen el conflicto y el negacionismo, actuando con convicción ética frente a las injusticias y creyendo en la esperanza de la educación (Guitart y Carrillo, 2023). La ética del cuidado, enfatizada por Buxarrais Estrada y Valdivielso Gómez (2021), subraya la importancia de la interdependencia y las responsabilidades compartidas dentro de la comunidad, promoviendo un respeto mutuo basado en la comprensión y el apoyo.

En tercer lugar, la educación inclusiva, fundamentada en principios éticos y el respeto de los derechos humanos, se proclama como un derecho humano esencial, según la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. La educación inclusiva, definida en la Observación General nº4 de la ONU en 2016, aboga por una educación de alta calidad para todas las personas, adaptándose a diversas fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje, y enfatizando la participación directa del estudiantado. Este enfoque desafía las normativas convencionales y promueve una educación que reconoce y celebra la diversidad en todas sus formas, contribuyendo así a una sociedad más justa y equitativa.

Para concluir esta introducción, y convergiendo con los propósitos de los postulados citados, es importante señalar la atención que dispensa la UNESCO en su informe sobre el Futuro de la educación (2022b) a los aspectos afectivos y socioemocionales tanto del alumnado como de las personas profesionales educativas, situando los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje entre las prioridades curriculares para la educación. En esa línea, Opertti (2022), partiendo del mismo Informe, señala su trascendencia educativa, no solo por las competencias que desarrollan en estudiantes y profesionales, sino porque sostienen el aprendizaje académico. Las emociones pueden facilitar o impedir la implicación del alumnado, su compromiso y su éxito académico (Durlak et al., 2011), pero no considerarlas o infravalorarlas en el proceso educativo podría llevar al fracaso en el aprendizaje (Opertti, 2022) y, por ende, el fracaso docente.

## Metodología

### Participantes

La muestra que ha participado en esta investigación está compuesta por 318 docentes y profesionales de la educación que realizan su actividad en centros de infantil, primaria y secundaria del territorio español, concretamente en Barcelona (26,10% de la muestra), Málaga (25,79%), Sevilla (22,64%), Vic (20,13%) y Zaragoza (5,35%). Las 318 personas que han contestado el cuestionario de aula pertenecen a 56 centros educativos, de los cuales, 29 (un 57,8%) son centros de infantil-primaria, 23 (un 41%) centros de secundaria y 4 (un 7,2%) institutos-escuela. En cuanto a su distribución por género manifestado, el 77,78% fueron mujeres y el 22,22% hombres. Las personas encuestadas son, mayoritariamente, docentes (87,84%) aunque también participaron otras profesionales que intervienen en el centro escolar: educación especial (7,86%), educación social (1,26%), orientación (2,20%) y profesionales de la integración social (1,94%).

## Instrumentos

Para el desarrollo de este proyecto se confeccionaron dos cuestionarios: uno dirigido a los equipos directivos de centros participantes en la investigación (cuestionario de centro); y un segundo dirigido a docentes y profesionales de la educación en ejercicio activo en estos centros durante la crisis sanitaria y social de 2020 (cuestionario de aula). En ambos cuestionarios, se abordaron aspectos educativos pertenecientes tanto al centro como a su comunidad educativa sin incidir explícitamente en preguntas sobre género. La elaboración de los cuestionarios contó con una exhaustiva revisión de la literatura científica existente al respecto, desde donde se extrajeron las categorías e hipótesis que los fundamentan. Para el estudio aquí presentado se analizó, con perspectiva de género, parte del segundo de los cuestionarios (cuestionario de aula). Además de los datos sociodemográficos y de identificación, dicho cuestionario cuenta con ítems distribuidos en dos grandes bloques con un total de 46 preguntas, puntuadas sobre una escala de tipo Likert, con 5 opciones de respuesta. En el primero de los bloques se abordan cuestiones referidas al periodo de crisis del confinamiento (marzo-junio de 2020) en el que se plantean cuestiones relativas a la “Coordinación y preparación del equipo educativo”, “Adaptaciones curriculares”, “Aspectos relativos al alumnado y sus familias” y “Perspectiva de género e intercultural”. En el segundo de los bloques, se aborda el periodo de postcrisis (curso 2020-2021). Las temáticas planteadas fueron: “Adaptaciones curriculares”, “Necesidades emocionales del alumnado” y “Perspectiva de género”. Para el estudio que aquí se presenta se utilizaron 7 de las 46 preguntas de las que consta el cuestionario completo.

## Procedimiento

Previamente a la aplicación del cuestionario, el equipo de investigación contactó con cada centro participante, para explicar los objetivos del proyecto de investigación y su alcance. Los centros educativos distribuyeron el cuestionario entre profesionales del centro que quisieron participar durante los meses de febrero a junio de 2022. El equipo de investigación supervisó su aplicación al personal docente y otros/as profesionales del centro. La administración del cuestionario se realizó con las garantías establecidas en el Reglamento General de Protección de Datos y en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de derechos digitales y normativa complementaria.

## Análisis de datos

Una vez administrados los cuestionarios se procedió a su codificación. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo univariado de las variables incluidas en el mismo. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo bivariado según el género manifestado de la persona que cumplimentó el cuestionario. Para ello, se utilizó el test de la Chi-Square (o bien, LR-Chi-Square, según el caso). En la sección dedicada a la presentación de los resultados se han reflejado los p-valores menores de 0,1 y mayores de 0,05 puesto que pueden sugerir algunas tendencias de interés para futuras investigaciones. El análisis estadístico se llevó a cabo con el software SAS v9.4, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA.

## Resultados

A continuación, se muestran los resultados de las preguntas analizadas en relación con las percepciones y actuaciones realizadas por el profesorado, desagregadas por género manifestado. Nos hemos centrado únicamente en aquellas en las que las diferencias en función del género se han mostrado significativas.

### Percepciones del profesorado

Respecto a la percepción del profesorado sobre la influencia y la importancia de diferentes aspectos en relación con actuaciones y resultados diversos, la primera de las preguntas hace referencia a la influencia percibida por el profesorado respecto al impacto de diferentes factores en la adquisición de aprendizajes (Tabla 1). Los resultados muestran que el profesorado otorga mayor influencia (mayor porcentaje en las puntuaciones 4 y 5) en los factores relacionados con la calidad de la docencia y los materiales utilizados, las tutorías individualizadas y el seguimiento del proceso de aprendizaje. En cuanto a las diferencias entre profesores y profesoras, se producen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto a la adaptación de las tareas escolares a las características del alumnado ( $p < 0,05$ ) y al uso de metodologías personalizadas y activas ( $p < 0,01$ ), a las cuales las profesoras conceden un mayor grado de influencia. Se aprecia también una tendencia estadística por la que los profesores varones otorgan una mayor influencia a la calidad de la docencia y a los materiales utilizados ( $p < 0,1$ ).

Tabla 1.

*Factores influyentes en la adquisición de aprendizajes por el alumnado durante el cierre de los centros durante la crisis sanitaria y social (2020)*

Ítem	1. Mínima influencia positiva (%)		2		3		4		5. Máxima influencia positiva (%)		N Total		p
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Acceso a la tecnología y su utilización	6,5	5,9	9,7	9	37,1	28,8	24,2	41,4	22,6	14,9	62	222	0,152
Calidad de la docencia y los materiales utilizados	9,7	2,3	11,3	11,3	19,4	30,4	30,6	28,8	29	27,5	62	222	0,060
Tutorías individualizadas	6,6	3,6	9,8	7,7	31,1	20	19,7	30,5	32,8	38,2	61	220	0,183
Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado por parte del profesorado	6,5	2,2	11,3	7,2	17,7	25,1	38,7	41,7	25,8	23,8	62	223	0,282
Adaptación de las tareas escolares a las características del alumnado	8,2	0,9	9,8	6,8	21,3	26,7	36,1	34,8	24,6	30,8	61	221	0,017
Uso de metodologías personalizadas y activas	13,1	2,2	9,8	11,2	32,8	34,8	26,2	33,9	18	17,9	61	224	0,009

Gestión y autorregulación de los aprendizajes por parte del alumnado	11,3	6,9	16,1	16,1	30,6	37,8	22,6	26,7	19,4	12,4	62	217	0,430
Evaluación de carácter formativo	13,3	6,7	11,7	16,3	36,7	37,8	28,3	29,2	10	10	60	209	0,527
Apoyo familiar en los aprendizajes	9,8	8,3	19,7	17	31,1	27,1	24,6	31,7	14,8	16,1	61	218	0,833
Trabajo colaborativo del profesorado con otros profesionales	9,8	4,6	11,5	11	26,2	30,3	36,1	33	16,4	21,1	61	218	0,521

El grado de importancia que el profesorado concede a diferentes aspectos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el curso escolar posterior a la crisis sanitaria y social se muestra en la tabla 2. De los aspectos analizados, el profesorado valora como más importantes (mayor porcentaje en las puntuaciones 4 y 5) la educación emocional, los aprendizajes significativos y la atención educativa del alumnado en situación de vulnerabilidad. Tanto en el caso de la educación emocional ( $p < 0,000$ ) como en el de la atención al alumnado vulnerable ( $p < 0,05$ ) se producen diferencias estadísticamente significativas entre profesores y profesoras, siendo las mujeres quienes conceden una mayor importancia a estos aspectos en ambos casos. En el caso de la propuesta de aprendizajes significativos se produce también una tendencia estadística ( $p < 0,1$ ) que indica una mayor importancia para las profesoras. En el de la educación en valores interculturales e inclusivos y en el trabajo cooperativo del alumnado también se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres,  $p < 0,5$  en ambos casos, siendo las profesoras las que otorgan un mayor grado de importancia.

Tabla 2.

*Importancia concedida a diversos aspectos educativos durante el curso 2020-2021*

Ítem	1. Ninguna (%)		2		3		4		5. Mucha (%)		N Total		p
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Educación emocional	1,6	1,8	9,7	3,1	16,1	6,7	43,5	30	29	58,3	6	223	0,000
Educación en valores interculturales e inclusivos	4,9	2,3	9,8	3,6	16,4	9	36,1	32,4	32,8	52,7	61	222	0,021

Contacto social que se produce en el centro educativo	1,6	2,3	8,2	2,7	18	18,5	34,4	36	37,7	40,5	61	222	0,504
Trabajo cooperativo del alumnado	4,9	1,3	4,9	7,6	26,2	17,4	39,3	31,7	24,6	42	6	224	0,045
Aprendizajes significativos	3,2	0,4	0	1,8	17,7	11,6	40,3	33,8	38,7	52,4	6	225	0,071
Atención educativa del alumnado en situación de vulnerabilidad	1,7	1,3	8,3	3,1	15	5,4	35	33,5	40	56,7	6	224	0,035
Trabajo en equipo con profesionales de la educación	1,6	1,4	9,7	4,1	17,7	22,1	41,9	31,1	29	41,4	6	222	0,155

### Actuaciones del profesorado

En este apartado se presenta el análisis de los resultados desagregados por género manifestado referidos a las actuaciones realizadas por el profesorado tanto en el periodo de cierre de centros educativos (2020) como en el curso 2020-2021.

Respecto al grado en que, durante el cierre de centros, se priorizaron diferentes competencias con el alumnado (tabla 3), las competencias que obtuvieron más puntuación por parte del profesorado fueron la lingüística, la digital y la relacionada con la iniciativa y autonomía personal. En este caso, únicamente la competencia lingüística y la referida al ámbito de la educación física mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres siendo las profesoras las que las priorizaron con mayor intensidad ( $p < 0,01$  y  $p < 0,05$  respectivamente).

Tabla 3.

Competencias priorizadas en el alumnado durante el cierre de los centros (2020)

Ítem	1. Nula priorización (%)		2		3		4		5. Máxima priorización (%)		N Total		p
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Competencia lingüística	1,7	2,3	8,3	3,6	30	10,4	36,7	44,6	23,3	39,2	60	222	0,002
Competencia matemática	10,2	6,4	15,3	9,2	18,6	16,5	37,3	41,3	18,6	26,6	59	218	0,401
Competencia científico técnica	9,8	11,4	13,1	15,6	32,8	26,1	31,1	28	13,1	19	61	211	0,706
Competencia social y ciudadana	6,7	5,5	18,3	11,4	21,7	22,4	35	32,9	18,3	27,9	60	219	0,464
Competencia artística y cultural	6,7	6,5	23,3	16,7	18,3	18,1	30	31,6	21,7	27	60	215	0,795
Competencia ámbito educación física	34,5	21,3	36,2	24,2	15,5	28,5	8,6	17,4	5,2	8,7	58	207	0,019
Competencia digital	3,3	5,9	4,9	10,5	11,5	15,5	41	39,7	39,3	28,3	61	219	0,322
Competencia metacognitiva	5	3,2	13,3	10,4	13,3	18	35	27,9	33,3	40,5	60	222	0,579
Competencia iniciativa y autonomía personal	3,3	0,5	6,7	6,8	18,3	15	31,7	26,4	40	51,4	60	220	0,295

En cuanto al grado de priorización de diversos aspectos en tareas académicas propuestas durante el cierre de los centros (tabla 4), a nivel general, el profesorado priorizó tareas académicas relacionadas con las emociones, sentimientos y experiencias personales, tareas centradas en el entorno doméstico y familiar, y tareas orientadas a la motivación por aprender. En dos de ellas se observa una diferencia estadísticamente significativa entre profesores y profesoras en las tareas que abordan el entorno doméstico y familiar ( $p < 0,01$ ) y la motivación por aprender ( $p < 0,05$ ) en las que las propuestas por las mujeres se centraron más en estos aspectos. Además, en las tareas que priorizaron los contenidos académicos también se produjeron diferencias significativas entre hombres y mujeres siendo ellas las que más las priorizaron ( $p < 0,05$ ).

Tabla 4.

*Aspectos en los que se centraron las tareas académicas durante el cierre de los centros (2020)*

Ítem	1. "No centrados" (%)		2		3		4		5. "Centrados al máximo" (%)		N Total		p
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Prioridad académicos	4,9	0	8,2	9,3	34,4	32,6	37,7	42,3	14,8	15,9	61	227	0,021
Prioridad pensamiento crítico	1,6	5,4	13,1	12,9	12,9	12,9	12,9	12,9	12,9	20,1	61	224	0,672
Prioridad estrategias observación e investigación	5	1,3	6,7	14,8	35	30,9	30	32,7	23,3	20,2	60	223	0,202
Prioridad emociones, sentimientos y experiencias personales	4,8	2,7	11,3	8,5	17,7	13,8	27,4	25,4	38,7	49,6	62	224	0,570
Prioridad actividades del entorno doméstico y familiar en tareas académicas	4,9	4,9	16,4	6,7	18	13,8	42,6	33,3	18	41,3	61	225	0,006
Prioridad técnicas de estudio	12,9	15,1	21	21,1	35,5	27,5	17,7	25,7	12,9	10,6	62	218	0,604
Prioridad motivación por aprender	4,8	1,3	8,1	4,9	32,3	18,4	25,8	37,7	29	37,7	62	223	0,037

En cuanto a la metodología didáctica desarrollada durante el cierre de los centros (2020), en la Tabla 5 se reflejan los cuatro aspectos planteados al profesorado. De los aspectos analizados, fueron los motivacionales y afectivos los que más se tomaron en consideración

por parte del profesorado. Tanto en los aspectos motivaciones ( $p < 0,05$ ) y afectivos ( $p < 0,05$ ) como en la atención al conocimiento de la lengua vehicular ( $p < 0,001$ ) se produjeron diferencias estadísticamente significativas, siendo las mujeres las que más señalaron haber tenido en cuenta estos elementos.

Tabla 5.

*Aspectos que la metodología didáctica tomó en cuenta durante el cierre de los centros (2020)*

Ítem	1. "Nula Atención" (%)		2		3		4		5. "Máxima atención" (%)		N Total		p
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Aspectos motivacionales	1,6	0,4	8,2	1,3	14,8	14,2	44,3	43,8	31,1	40,3	61	226	0,083
Aspectos afectivos	3,3	1,3	6,6	3,1	23	11,5	34,4	31,4	32,8	52,7	61	226	0,031
Atención al conocimiento de la lengua vehicular	4,9	2,7	21,3	5	26,2	24,7	27,9	35,2	19,7	32,4	61	219	0,000
Atención al conocimiento NNTT	3,3	4,5	6,6	7,2	19,7	21,5	37,7	38,6	32,8	28,3	61	223	0,961

En otra cuestión se preguntaba en qué medida, tras el cierre de los centros, se llevaron a cabo diferentes acciones con el alumnado (Tabla 6). De las cuatro acciones planteadas, el profesorado declara que intensificó el trabajo sobre competencias del curso anterior y las competencias básicas. En tres de ellas se dieron diferencias estadísticamente significativas entre profesores y profesoras: en cuanto a las competencias pendientes ( $p < 0,01$ ) y a las acciones para reforzar las competencias básicas ( $p < 0,05$ ) fueron las mujeres las que las impulsaron con mayor frecuencia. Respecto a la orientación académica y profesional, fueron los hombres los que imprimieron mayor énfasis ( $p < 0,05$ ).

Tabla 6.

*Acciones llevadas a cabo con el alumnado durante el curso 2020-2021*

Ítem	1. Ninguna (%)		2		3		4		5. Muchas (%)		N Total		p
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Intensidad trabajo de competencias pendientes del curso anterior	3,3	4,6	11,7	2,7	30	15,5	28,3	39,3	26,7	37,9	60	219	0,002
Intensidad trabajo de competencias esenciales mínimas	3,3	1,3	9,8	0,9	14,8	13,5	26,2	25,6	45,9	58,7	61	223	0,012
Intensidad trabajo programas de refuerzo académico	4,9	6,9	8,2	8,3	32,8	23,6	41	33,8	13,1	27,3	61	216	0,163
Intensidad trabajo programas de orientación académica y profesional	10,3	20,4	27,6	18,9	25,9	26,7	29,3	18	6,9	16	58	206	0,046

Finalmente, respecto a la priorización del trabajo con determinados aspectos durante el curso 2020-2021 posterior a la crisis sanitaria y social, como muestran los resultados en la Tabla 7, el profesorado priorizó la gestión de las emociones y el trabajo en habilidades sociales frente a los contenidos académicos. Respecto a la desagregación por género, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en dos de los tres aspectos

analizados. Las profesoras concedieron una mayor prioridad al trabajo sobre las emociones ( $p < 0,01$ ) y las habilidades sociales ( $p < 0,05$ ) que los profesores.

Tabla 7.

Aspectos priorizados en el trabajo con el alumnado durante el curso 2020-2021

Ítem	1. Ninguna prioridad (%)		2		3		4		5. Mucha prioridad (%)		N Total		p
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Prioridad de trabajo contenidos académicos	3,3	0,5	0	4,5	21,7	28,4	51,7	43,2	23,3	23,4	60	222	0,056
Prioridad de trabajo habilidades sociales	5	0,9	8,3	1,3	8,3	11,7	40	45,3	38,3	40,8	60	223	0,029
Prioridad de las emociones	3,2	2,2	6,5	3,1	17,7	5,8	25,8	21,1	46,8	67,7	62	223	0,008

## Discusión y conclusiones

Estos resultados evidencian tendencias en las percepciones y acciones del profesorado que aportan claves significativas sobre el yo educador. Dicho yo educador se revela como un ente parcial y sujeto a diversos aspectos, dado que el análisis se limitó exclusivamente a las respuestas del profesorado que, en función del género manifestado, presentaban diferencias significativas. Dichas respuestas requieren contextualización dentro de la situación de emergencia social que tuvo que afrontar el profesorado, influenciando profundamente su sentir y actuar pedagógico.

El análisis de las respuestas en las que se observaron diferencias de género demuestra que las profesoras tienden más hacia el cuidado del alumnado, promoviendo metodologías personalizadas o preocupándose por las emociones y sentimientos del alumnado y sus habilidades sociales; promueven el trabajo cooperativo, así como el aprendizaje de competencias básicas para evitar la pérdida del aprendizaje académico del alumnado.

Así mismo, se identificaron actuaciones específicas en las profesoras que difieren significativamente de las observadas en los profesores, especialmente en lo concerniente a elementos educativos. Durante el curso 2020-2021, posterior a la crisis, al interrogar sobre las acciones emprendidas con el alumnado y diferenciar entre competencias y programas de refuerzo o de orientación, las profesoras mostraron una inclinación más pronunciada hacia el trabajo basado en competencias, específicamente en aquellas pendientes y esenciales; en contraste con los profesores, quienes optaron mayoritariamente por programas de orientación académica y profesional. De esto podría inferirse que las profesoras manifiestan en mayor medida tendencia a trabajar competencialmente el currículo actual tal y como se establece en las orientaciones curriculares: en el currículo actual, las competencias se presentan como elementos fundamentales, no solo por formar parte de los componentes curriculares junto con los objetivos y contenidos, sino también porque el desarrollo curricular se orienta hacia la labor competencial con el alumnado. A partir de las respuestas de las profesoras, se destaca su predisposición a enfocarse en el trabajo por competencias, priorizando aquellas consideradas mínimas para el adecuado progreso del alumnado, cumpliendo, por lo tanto, con las orientaciones educativas de trabajar el currículo de forma competencial.

Por otra parte, las profesoras sitúan al alumnado en el núcleo del proceso de enseñanza/aprendizaje, tratándolo como un agente propositivo y activamente involucrado en su educación. Este enfoque se intensificó durante el cierre de los centros educativos en 2020, con un énfasis en metodologías personalizadas y activas en las que se percibe al alumnado como protagonista y artífice de su aprendizaje. Esta manera de concebir al alumnado también se manifiesta en la importancia que las profesoras otorgan a acciones vinculadas con el aprendizaje significativo durante el curso posterior.

Los hallazgos obtenidos respecto a las respuestas de las profesoras se alinean tanto con los principios de la educación inclusiva y los postulados de las pedagogías feministas, como con las indicaciones de la UNESCO (2022b). Con relación a la educación inclusiva, las tendencias observadas en las profesoras se concretan en aspectos como la personalización de apoyos y la participación directa del alumnado, así como con la relevancia concedida durante el cierre de los centros educativos a la adaptación de tareas escolares, la atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad y la educación en valores interculturales e inclusivos observada en el curso posterior al cierre (2020-2021). Todos estos elementos son claves para alcanzar una educación de calidad y lograr el ODS 4 (UNESCO, 2017).

Las percepciones y acciones de las profesoras también encuentran eco en los postulados de las pedagogías feministas. Se establece una relación inicial con áreas y contenidos de trabajo o focos de atención curricular: las pedagogías feministas abogan por la diversidad de saberes, el desarrollo conjunto del intelecto y las emociones, la atención hacia las demás personas, la importancia de experiencias y narrativas personales, los contextos cercanos, y el aprendizaje

y construcción colectiva del conocimiento. Esto se refleja en las respuestas de las profesoras que resaltan la importancia de la educación emocional, el uso de metodologías que consideran aspectos afectivos o la priorización del trabajo emocional durante el curso posterior al cierre de los centros, así como la atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad, la priorización de tareas académicas centradas en el entorno doméstico y familiar, y la importancia concedida al trabajo cooperativo.

Asimismo, las pedagogías feministas promueven una perspectiva respetuosa y esperanzadora hacia las demás, dando voz a todas las personas y colocando a estas y a sus relaciones interpersonales en el corazón de la educación, favoreciendo así espacios más equitativos en las relaciones de poder entre el profesorado y el alumnado. En este sentido, se observó que las profesoras se esforzaban por adaptar las tareas escolares a las características individuales del alumnado, valoraban el uso de metodologías personalizadas, priorizaban el desarrollo de habilidades sociales y destacaban la importancia del trabajo cooperativo del alumnado en el curso posterior al cierre de los centros educativos.

Adicionalmente, se evidencia otra dimensión de las pedagogías feministas: la persistencia de intereses y tareas "generizados" en la práctica docente, que están en consonancia con aquello que tradicionalmente se identifica que han de hacer las mujeres y los hombres. Se reveló que las profesoras tendían más que los profesores hacia cuestiones que, siendo críticas y necesarias en la educación presente, tradicionalmente se han asociado a lo femenino: el cuidado, lo personal, lo afectivo y la mediación (Buxarrais Estrada y Valdivielso Gómez, 2021). Esto se manifestó en la enfatización de las emociones, la atención hacia personas en situación de vulnerabilidad, la priorización de tareas académicas vinculadas al entorno doméstico y familiar, o la importancia otorgada al trabajo cooperativo que indicaron las profesoras.

Por último, dentro de las pedagogías feministas se resalta la trascendencia de la ética del cuidado, que propugna un cambio en los paradigmas de los modelos morales, tradicionalmente contruidos sobre bases masculinas y centrados en juicios generales abstractos, hacia modelos fundamentados en el afecto, la afiliación, y una consideración especial hacia las circunstancias y sentimientos de la otra persona, buscando proteger y evitar el daño (Buxarrais Estrada y Valdivielso Gómez, 2021). Esta ética del cuidado se percibe en la adaptación de tareas escolares a las características del alumnado por parte de las profesoras durante el cierre de los centros educativos y en la priorización de aspectos afectivos, así como en el curso posterior al cierre, cuando se enfocaron en la reanudación del contacto con el alumnado, evidenciando una atención especial hacia el alumnado en situación de vulnerabilidad, la educación emocional, y la priorización del trabajo emocional y de habilidades sociales. Esa disposición a atender aspectos personales, emocionales, cotidianos del alumnado encontrado en el profesorado encuestado podría deberse a lo señalado por Opertti (2022), en el sentido de que la crisis sanitaria y social de 2020 ha "revalorizado" al alumnado, posibilitado una visión más humana de este, menos constreñida por las rigideces del sistema educativo. Pero el hecho de que aparezca en mayor medida en profesoras hace imprescindible que futuras investigaciones realicen un análisis más pausado y en profundidad de la dimensión de género en la construcción de los intereses, compromisos y motivaciones de las y los profesionales de la docencia en distintos niveles educativos.

El estudio realizado subraya la importancia de contrastar estos hallazgos con otras investigaciones que apliquen una perspectiva de género al análisis del profesorado. Por ejemplo, no se dispone de información sobre los condicionantes personales y escolares que pudieron influir en las respuestas dadas, ni si estos acusaban diferencias entre hombres y mujeres. Así mismo, se plantean dudas sobre las concepciones educativas que el profesorado llevaba incorporadas a partir de sus experiencias, motivaciones, pensamientos personales, formación profesional o su vivencia como persona educadora, así como los condicionantes contextuales a los que se enfrentaba, los recursos personales e institucionales disponibles y la libertad para implementarlos. La importancia de obtener estas informaciones u otras derivadas de la aplicación de una mirada interseccional a los resultados que aquí se presentan, abre la puerta a continuar con nuevas investigaciones.

Estos resultados refuerzan la relevancia de integrar la perspectiva de género en el análisis del yo educador. Pese a los avances legislativos para integrar el principio de igualdad en las políticas educativas, como se destaca en el preámbulo de la ley de educación vigente (LOMLOE, 2020) y en los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 de la ONU, todavía se encuentran influencias androcéntricas y patriarcales en el pensamiento y las acciones del personal educativo, los centros educativos y las estructuras que definen y estructuran la enseñanza, como lo confirman diversas investigaciones (Villar Varela y Méndez-Lois, 2023). Esta situación subraya la necesidad de una revisión crítica y una reivindicación con una perspectiva sistémica y feminista de todo lo que influye, condiciona o se materializa en la educación. Se hace urgente enfatizar en la formación continua del profesorado, alentando la reflexión sobre creencias, expectativas y acciones personales y colectivas en torno al género y la diversidad dentro del centro educativo, especialmente si se considera la histórica falta de formación en temáticas de género, aunque recientemente se observen cambios incipientes.

Además, es imperativo revisar la formación inicial del personal educativo. Las regulaciones actuales sobre esta temática, incorporadas a los planes de estudio no han demostrado ser efectivas ya que, en muchas situaciones, las incorporaciones de la perspectiva de género son escasas, no coordinadas dentro del plan de estudios, quedan en meras intenciones programáticas o no son evaluadas adecuadamente. También es necesario investigar cómo estas incorporaciones han afectado las creencias, actitudes y comportamientos del estudiantado universitario, ya que se observa un avance tímido hacia posicionamientos equitativos y basados en la diversidad, lo cual resulta preocupante en vista de investigaciones que evidencian creencias sexistas entre el alumnado universitario implicado en estudios de educación (Carretero Bermejo y Nolasco Hernández, 2019).

En conclusión, y en línea con lo planteado por la UNESCO (2022b) y por autores como Villar et al. (2023), los resultados obtenidos apuntan a la necesidad de incidir en la formación inicial y continua del profesorado, incorporando en mayor medida el análisis de género, los aspectos socioemocionales y de cuidado, la personalización del aprendizaje, la atención a las condiciones de vulnerabilidad y otros aspectos mencionados en los que incurren las pedagogías feministas y que no solo incidirían en el aprendizaje y bienestar del alumnado, sino, posiblemente también en la labor y el bienestar de las y los docentes.

## Referencias

- Aldana, Carlos (2001). *Pedagogía general crítica*. Guatemala. Serviprensa.
- Bello Ramírez, Alanis (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Buxarras Estrada, María Rosa y Valdivielso Gómez, Sofía (2021). La perspectiva feminista en la educación y sus debates actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 129-147. <https://doi.org/10.14201/teri.25923>
- Carrasco Pons, Silvia y Pibernat Vila, Marina (2022). Explorando el impacto del confinamiento escolar en los centros de clase trabajadora en Madrid y Barcelona por estatus migratorio y género. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15 (1), 95-110. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.1.22956>
- Carretero Bermejo, Raul y Nolasco Hernández, Alberto (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55 (1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Durlak, Joseph A., Weissberg, Roger P., Dymnicki, Allison B., Taylor, Rebecca D. & Schellinger, Kriston, B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Guitart, Rosa y Carrillo, Isabel (2023). *Coeducación con miradas de género*. Graó.
- Korol, Claudia (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. El Colectivo, América Libre.
- LOMLOE-Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). BOE 340.
- Martínez Martín, Irene (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegémónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Ocampo González, Aldo (coord.) (2018). *Pedagogías Queer*. Chile. Ediciones CELEI.
- Opertti, Renato-Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2022). Sobre los conocimientos y las emociones. *Curriculum on the move, notas temáticas*, 8. Suiza. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382104\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382104_spa)
- ONU (2016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/03/pdf/g1626303.pdf?token=ZEGf5JKQpwYLFrVvoh&fe=true>
- Penna Tosso, Melani; Sánchez Sáinz, Mercedes y Mateos Casado, Cristina (2020). Desigualdades Educativas Derivadas del Covid-19 desde una Perspectiva Feminista. Análisis de los Discursos de Profesionales de la Educación Madrileña. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 157-180. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009>

- Rujas, Javier y Feito, Rafael (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 4-13. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>
- Troncoso Pérez, Lelya; Follegati, Luna y Stutzin, Valentina (2019). Mas allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento educativo. Revista de investigación Educativa latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives. Education 2030*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO (2022a). *Cuando las escuelas cierran. El impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia. ISBN 978-92-3-300191-6
- UNESCO (2022b). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación*. UNESCO y Fundación SM. ISBN 978-92-3-300184-8. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- United Nations-UN (2020a). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. UN Sustainable Development Group. <https://unsdg.un.org/es/resources/informe-de-politicas-educacion-durante-la-covid-19-y-mas-alla>
- United Nations-UN (2020b). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women*. UN Sustainable Development Group. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-women>
- Villar Varela, Milena y Méndez-Lois, María José (2023). Alfabetización del profesorado en pedagogías feministas: ¿reto o necesidad? *Revista de investigación en educación*, 21(3), 482-499. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4983>
- Villar Varela, Milena; Méndez-Lois, María-José; Barreiro Fernández, Felicidad; y Permy Martínez, Aixa (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía?: un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educación*, 59(1), 49-64. <https://ddd.uab.cat/record/271302>

---

<sup>i</sup> Proyecto INCLUEDUX: *Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa*. Financiado por el MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN, ESPAÑA, 2020. Ayudas correspondientes a la convocatoria 2020 de Proyectos de "I+D+i" en el marco de los Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i; y de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad. Referencia: PID2020-118198RB-I00.

<sup>ii</sup> Comité Ético: Declaración del Comité de Revisión Institucional: El estudio se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki, y fue aprobado por el COMITÉ ÉTICO DE EXPERIMENTACIÓN EN ANIMALES Y HUMANOS (CEEAH) DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (número de referencia CEEAH6272, fecha de aprobación 2/12/2022).