



Tendencias actitudinales del profesorado en formación hacia una educación ambiental transformadora

Uxío Pérez-Rodríguez^{a,*}, Mercedes Varela-Losada^a, María-Asunción Lorenzo-Rial^a, y Pedro Vega-Marcote^b

^aDepartamento de Didácticas Especiales, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo, Pontevedra, España

^bFacultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña, A Coruña, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 14 de enero de 2016

Aceptado el 11 de octubre de 2016

Palabras clave:

Formación del profesorado

Educación ambiental transformadora

Actitudes

Análisis clúster

RESUMEN

El fin de este estudio es obtener las tendencias actitudinales de un grupo de profesorado en formación inicial en España ($N = 889$; 83.4% mujeres y 16.6% hombres; 53.6% de Educación Primaria y 44.8% de Educación Infantil), a partir del análisis clúster de los datos conseguidos a través de una escala, previamente construida y validada, que relaciona las actitudes: (a) frente a la problemática socioambiental, y (b) hacia una educación ambiental transformadora. Dicho análisis pone de manifiesto la existencia de actitudes acrílicas y conformistas, que sugieren que el profesorado en formación no está preparado para afrontar los retos de la sostenibilidad, aunque también aparece un perfil transformador que concuerda con una educación ambiental enfocada hacia la acción sostenible. Los resultados obtenidos pueden contribuir a realizar propuestas formativas en este campo y en otros contextos y a identificar aquellos elementos que deben ser potenciados.

© 2017 Universidad del País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Attitudinal Trends of Teachers-in-training on Transformative Environmental Education

ABSTRACT

This study aims to obtain the attitudinal tendencies of a group of teachers in initial training in Spain ($N = 889$; 83.4% women and 16.6% men; 53.6% in Primary Education, and 44.8%, in Early Childhood Education), from cluster analysis of the data collected through a previously constructed and validated scale that relates their attitudes: (a) facing socio-environmental problems, and (b) toward transformative environmental education. This analysis reveals the existence of critical and conformist attitudes that suggests that trainee teachers are not prepared to face sustainability challenges, although there is also a transformative profile consistent with environmental education focused on sustainable action. The results obtained may contribute to making training proposals in this field and in other contexts and to identifying those elements that should be reinforced.

© 2017 Universidad del País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Teacher training

Transformative environmental education

Attitudes

Cluster analysis

Introducción

Recientes informes de prestigiosos organismos internacionales (GEO-5, 2012; Worldwatch Institute, 2013) revelan una situación de crisis ambiental global, y lo relacionan principalmente con el modelo socioeconómico dominante y con unas actividades humanas cada vez más inmersas en un mundo globalizado, industrializado, consu-

mista e interconectado. Así, autores como Jensen y Schnack (2006), Silo (2013) o Stevenson, Wals, Dillon, y Brody (2013) sostienen que las soluciones a los problemas ambientales deben buscarse en los ámbitos cultural, socioeconómico y político de las condiciones de vida.

Cada persona construye su propio estilo de vida a lo largo del proceso de socialización, el aprendizaje y el desarrollo de actitudes y comportamientos. La adquisición de esta forma particular de vida depende no solo de aspectos individuales, sino también del entorno sociocultural en el que la persona se desarrolla (Gavidia y Rodes, 2004). Consecuentemente, un importante desafío es ampliar y profundizar cómo las influencias de estos ámbitos contribuyen a la for-

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: uxio.perez@uvigo.es (U. Pérez-Rodríguez).

mación de valores, actitudes y comportamientos (Gifford, 2014). Por ello, la educación desempeña un papel fundamental.

Así, las escuelas pueden y deben ofrecer una oportunidad para fomentar el desarrollo de estilos de vida sostenibles (Varela-Losada, Vega-Marcote, Pérez-Rodríguez, y Álvarez-Lires, 2016). La educación debe desarrollar la capacidad de pensar de manera crítica, ética y creativa en la evaluación de las situaciones socioambientales y desarrollar la capacidad y el compromiso de actuar, de forma individual y colectiva, en formas que sostengan y mejoren el mundo en que vivimos (Stevenson y Stirling, 2010).

Desde esta perspectiva, la sostenibilidad ofrece un contexto atractivo y dinámico para la educación porque puede aumentar el interés y la implicación del estudiante y proporcionar una preparación útil para la participación del público en problemas socioambientales tales como la mitigación y la adaptación al cambio climático (Feinstein, 2011). Permite, además, integrar la ciencia con otras fuentes de conocimiento para desarrollar respuestas contextualizadas a retos reales (Feinstein y Kirchgasser, 2015; Pedretti y Nazir, 2011).

De esta forma, una educación ambiental transformadora requiere un profesorado comprometido con la sostenibilidad, que comprenda la naturaleza interdisciplinaria y globalizada de las cuestiones ambientales y comparta el objetivo de acción usando métodos de enseñanza alejados del enfoque tradicional (Álvarez y Vega, 2009). Preparar una ciudadanía responsable, participativa y capacitada para la toma de decisiones responsables en un mundo global y complejo supone que las escuelas deben fomentar la reflexión crítica (Kyburz-Graber, 2013), prestando especial interés al marco socioeconómico que determina las actuales tendencias insostenibles (Vega y Álvarez, 2012), impulsar la participación del estudiante en el aula y en la resolución de cuestiones ambientales (Mogensen y Schnack, 2010) y propiciar la colaboración con las comunidades (Wals, 2007).

Así, el desarrollo de prácticas sostenibles debe integrarse dentro de un marco de investigación de la sostenibilidad y de resolución de problemas (Gottlieb, Vigoda-Gadot, y Haim 2013; Kyburz-Graber, 2013; Mogensen y Mayer, 2005) que priorice la adquisición de una alfabetización ambiental basada en el pensamiento crítico y contribuya al desarrollo de personas que tomen decisiones informadas sobre su comportamiento, fundamentalmente en relación con los principales problemas socioambientales. Ello implica relacionar el pensamiento crítico con el uso eficaz de habilidades para la toma de decisiones (Kincheloe, 2008; Uskola, Maguregi, y Jiménez-Aleixandre, 2011).

Por ello, un factor clave para impulsar la transformación socioambiental desde las escuelas es el personal docente (Skamp, Boyes, y Stanisstreet, 2013), ya que es el responsable directo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Existe abundante literatura sobre el impacto de las relaciones entre el profesorado y el alumnado de un aula (p. ej., Jourdan, Pironom, Berger, y Carvalho, 2012; Roorda, Koomen, Spilt, y Oort, 2011) y sobre la importancia de su rol y el de otras personas adultas como modelos a seguir en el desarrollo de la alfabetización ambiental (p. ej., Higgs y McMillan, 2006; Rickinson, 2001; Stern, Powell, y Hill, 2014). Por ello, es fundamental caracterizar el papel del profesorado en la enseñanza de la educación ambiental (de ahora en adelante EA), relacionando sus actitudes proambientales y sus prácticas educativas.

Necesidades de formación del profesorado en relación con la educación ambiental

Una de las principales causas del fracaso y la baja implementación de la EA en las escuelas parece encontrarse en la insuficiente preparación docente (Knapp, 2000). Así, el profesorado —en activo y en formación— no parece tener una clara comprensión del concepto de medio ambiente, de sus componentes o de la forma en que estos componentes interactúan de una manera sistémica, como muestran muchos estudios de diferentes países (p. ej. Butler, Simmie, y O'Grady,

2015; Van Petegem, Bliet, y Van Ongevalle, 2007). Además, las investigaciones sobre su comprensión conceptual del desarrollo sostenible también han demostrado lagunas y falta de comprensión holística (Borg, Gericke, Höglund, y Bergman, 2014; Summers y Childs, 2007). Por otro lado, existen abundantes evidencias de que tanto el alumnado de magisterio como el colectivo docente carecen del conocimiento necesario para comprender problemas ambientales complejos (p. ej., Boubonari, Markos, y Kevrekidis, 2013; Cakir, Irez, y Kivilcan, 2010; Michail, Stamou, y Stamou, 2007).

La investigación también confirma que el futuro profesorado en variados contextos expresa niveles moderados de actitudes proambientales, aunque ligados a lagunas y carencias en diferentes aspectos relacionados con la EA (véanse los estudios de Esa, 2010; Tuncer et al., 2009). El profesorado también parece mostrar actitudes positivas hacia la enseñanza de cuestiones medioambientales, pero a menudo no las tratan a pesar de que creen que estas cuestiones son importantes para sus estudiantes (Kim y Fortner, 2006; Marx y Harris, 2006).

De esta forma, Kim y Fortner (2006) muestran que la capacidad percibida del conjunto de docentes para la enseñanza de la EA revela carencias en relación con su competencia para proporcionar experiencias reales en la resolución e implicación del alumnado con los problemas socioambientales. Este trabajo también pone de manifiesto como el profesorado tiende a creer que las barreras externas y logísticas (falta de tiempo y búsqueda de estándares curriculares) son mayores que las internas y personales (falta de conocimiento conceptual y pedagógico). Franklin y Johnson (2008) también señalan que el énfasis por los currículos estatales y las pruebas de evaluación producen a menudo áreas de enseñanza aisladas —orientadas únicamente hacia el libro de texto y el plan de estudios— y producen también una tendencia a abandonar contenidos, que son vistos como extracurriculares a pesar de proporcionar valiosas oportunidades. Así, el profesorado —en formación y en activo— tiende a ver determinados aspectos de la educación científica y de la EA como componentes poco prioritarios de los programas escolares (Marx y Harris, 2006; Pujol, 2007).

Asimismo, hay evidencias de que cuando el personal docente comienza su carrera profesional tiende a no utilizar el conocimiento adquirido durante su formación y a basar su labor en los marcos curriculares existentes, asumiendo, además, acríticamente las pautas que establecen los materiales educativos en cuanto a la selección de contenidos que hay que enseñar (Fletcher y Luft, 2011; Rodríguez y Marrero, 2003). En este sentido, Firth y Winter (2007) señalan que el profesorado en prácticas suele centrar su planificación y proceso de enseñanza en el currículo y no en el alumnado, mostrando una falta de comprensión del enfoque constructivista (Driver y Oldham, 1986). A esto se suma que su discurso tiende a ser más innovador que su práctica real (Rodríguez y López, 2006). De esta forma, el personal docente no se familiariza con metodologías innovadoras y, por tanto, no las integra en sus prácticas educativas (Joyce y Showers, 1988).

Todo esto supone un reto en contextos en los que se espera que el profesorado enseñe de forma diferente a como ha aprendido en su etapa de escolarización (Millar, Leach, y Osborne, 2000), especialmente en el marco de la EA, cuya enseñanza debe orientarse hacia el desarrollo de una competencia para la acción (Mogensen y Schnack, 2010), fortalecida a través del pensamiento crítico, la toma de decisiones autónoma, la participación y la interrelación entre las escuelas y las comunidades (Varela-Losada et al., 2016).

En este marco, es necesario profundizar en el estudio de cómo las actitudes ambientales del profesorado están en relación con el uso de métodos pedagógicos transformadores; ya que estos aspectos han sido escasamente abordados en la literatura. Por tanto, el fin de este trabajo es analizar las tendencias actitudinales del profesorado en formación en relación con dos aspectos: (a) sus actitudes hacia los problemas socioambientales, y (b) sus actitudes hacia una EA de carácter transformador. Se toma como punto de partida la hipótesis de que el profesorado en formación podría presentar actitudes significativamente diferentes.

Download English Version:

<https://daneshyari.com/en/article/8929198>

Download Persian Version:

<https://daneshyari.com/article/8929198>

[Daneshyari.com](https://daneshyari.com)