

**REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA  
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

44 (16,1) ABRIL 2013

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

COORDINADORES: PERE LAVEGA BURGUÉS Y JORGE MARTÍN DOMÍNGUEZ







# **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

**Número 44 (16, 1) – Abril 2013**

***Formación del profesorado en el  
Espacio Europeo de Educación Superior***

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

ISSN: 1575-0965  
DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99



La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) es la edición electrónica de la antigua Revista de Escuelas Normales, siendo un órgano de expresión y difusión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Murcia.

#### *Sede Social*

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación  
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza (España)  
Código UNESCO: Preparación y empleo de profesores 5803

#### *Página web*

<http://www.aufop.com/>  
<http://revistas.um.es/reifop/> (Plataforma OJS - envío de originales)

#### *Diseño de portada y web*

José Palomero Fernández \* <http://www.josepalomero.com/>

### **JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN AUFOP**

#### **Presidente**

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

#### **Vicepresidenta**

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

#### **Secretario**

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

#### **Administradora**

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

#### **Vocales**

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)  
Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)  
Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)  
Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)  
Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)  
Carlos Latas Pérez (Universidad de Extremadura - España)  
Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)  
Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)  
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La REIFOP no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los autores.

## **CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD**

### **Presidente**

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

### **Editor**

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

### **Editor adjunto**

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

### **Secretaría**

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

### **Administración y distribución**

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

### **Maquetación y revisión de estilo**

Micaela Sánchez Martín (Universidad de Murcia - España)

### **Revisión de normas APA**

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

### **Base de Datos**

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

### **Relaciones Institucionales**

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

### **SopORTE Informático**

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Álvaro Retortillo Osuna (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Salavera Bordas (Universidad de Zaragoza - España)

### **Relaciones Internacionales**

Sandra Racionero Plaza (Universitat de Barcelona - España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

Juan Mila Demarchi (Universidad de la República de Montevideo - Uruguay)

Erica Rosenfeld Halverson (University of Wisconsin-Madison - EEUU)

### **Vocales pre-revisores**

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

María Pilar Almajano De Pablos (Universitat Politècnica de Catalunya - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Nieves Castaño Pombo (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)

Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid - España)  
Antonio Gómez Ortiz (Universitat de Barcelona - España)  
María Nieves Ledesma Marín (Universidad de Valencia - España)  
Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá de Henares - España)  
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)  
Santiago Molina García (Universidad de Zaragoza - España)  
Jesús Muñoz Peinado (Universidad de Burgos - España)  
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)  
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira I Virgili de Tarragona, España)

### **COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)**

Cesar Coll (Universitat de Barcelona - España)  
Mario De Miguel (Universidad de Oviedo - España)  
Enrique Gastón (Universidad de Zaragoza - España)  
José Gimeno Sacristán (Universidad de Valencia - España)  
José Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona - España)  
Jesús Palacios (Universidad de Sevilla - España)  
Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga - España)

### **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)**

Juan Azcoaga (Universidad de Buenos Aires - Argentina)  
John Elliot (University of East Anglia – Norwich, Reino Unido)  
Nita Freire (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy – Montreal, Canadá)  
Henry Giroux (McMaster University - Canadá)  
Gordon Kirk (University of Edinburgh - Reino Unido)  
Daniel López Stefoni (Universidad de los Lagos - Chile)  
Peter Mc Laren (University of California - Los Ángeles, EEUU)  
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)  
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, EEUU)

### **COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD**

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)  
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I - Castellón, España)  
Germán Andrés Marcos (Universidad de Valladolid - España)  
Asunción Barreras Gómez (Universidad de la Rioja - España)  
Ana Rosa Barry Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)  
Joan Biscarri Gassio (Universitat de Lleida - España)  
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura - España)  
Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears - España)  
Carmen Fernández Bennosar (Universitat de les Illes Balears - España)  
José Fernández García (Universidad de Jaén - España)  
María del Pilar Fernández Viader (Universitat de Barcelona - España)  
María Sagrario Flores Cortina (Universidad de León - España)  
Rosario García Gómez (Universidad de la Rioja - España)  
Amando López Valero (Universidad de Murcia - España)

Gonzalo Marrero Rodríguez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)  
Constancio Mínguez (Universidad de Málaga - España)  
Juan Montañés Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha - España)  
Martín Muelas Herráiz (Universidad de Castilla La Mancha - España)  
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra - España)  
Jesús Nieto (Universidad de Valladolid - España)  
Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba - España)  
José Antonio Oramas Luis (Universidad de la Laguna - España)  
María del Mar Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares - España)  
Rosario Quecedo (Universidad del País Vasco - España)  
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)  
Óscar Sáenz Barrio (Universidad de Granada - España)  
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)  
Francisco José Silvosa Costa (Universidade de Santiago de Compostela - España)  
Carme Tolosana Lidón (Universitat Autònoma de Barcelona - España)  
María del Carmen Uronés Jambrima (Universidad de Salamanca - España)  
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)  
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - España)  
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)  
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

## **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

María Antonia Cano Iborra (Universitat de Alicante - España)  
Javier Cermeño Aparicio (Universidad Complutense de Madrid - España)  
María Eva Cid Castro (Universidad de Zaragoza - España)  
Concepción Martín Sánchez (Universidad de Murcia - España)  
Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid - España)  
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)

## **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid)  
Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).  
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza)  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga)  
Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)  
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)  
Facultat d'Educació (Universitat de Alicante)  
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja)  
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria)  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)  
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)  
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba)  
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)  
Facultat de Ciències Humanes i Socials (Universitat Jaume I de Castellón)  
Facultad de Educación (Universidad de León)  
Facultad de Educación (Universidad de Murcia)



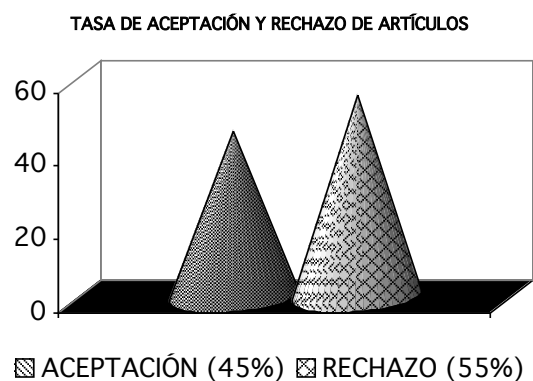
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid)  
Facultad de Humanidades y Educación (Universidad de Burgos)  
Vicerrectorado de Investigación (Universidad de Zaragoza)

ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS  
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP  
CONSULTAR

<http://www.aufop.com/>  
<http://revistas.um.es/reifop/>

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/reifop/>



# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 44 (16,1)

ISSN 1575-0965

## ÍNDICE

**Editorial:** En busca de la excelencia como docente

### MONOGRÁFICO

#### Formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior

Coordinado por Pere Lavega Burgués y Jorge Martín Domínguez

Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior Jorge Martín Domínguez, Pere Lavega Burgués (Coordinadores).....	1
Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios Edurne Chocarro de Luis, Ángel Sobrino Morrás, María del Carmen González-Torres .....	5
La experiencia de coordinación en el Grado de Maestro de Educación Infantil M <sup>a</sup> A. Inmaculada Calleja González, Inés Ruiz Requies .....	15
Lenguas de especialidad e interacción oral en el sector turístico: Reflexiones sobre su implicación en el espacio europeo de educación superior María del Pilar Blanco Calvo, María del Carmen Garrido Hornos.....	25
Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso Inés Rodríguez Martín, María Clemente Linuesa.....	41
Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa Raúl Tárraga Mínguez, Claudia Grau Rubio, José Peirats Chacón .....	55

Perfil emocional matemático y competencias profesionales José María Marbán <sup>1</sup> , María del Carmen Martín <sup>1</sup> , Tomás Ortega, Enrique de la Torre.....	73
Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física José Ignacio Alonso Roque, Gema Gea García, Juan Luis Yuste Lucas.....	97
Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios Marta Fortes-Vilaltella, Xavier Oriol, Gemma Filella, Isabel del Arco, Anna Soldevila .....	109
Implementación y evaluación de webs didácticas para la docencia universitaria presencial Fco. Alberto García Sánchez, Ana B. Mirete Ruiz, Javier J. Maquilón Sánchez.....	121
Intradisciplinariedad e Interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo Pere Lavega, Unai Sáez de Ocáriz, Gerard Lasierra, Cristofol Salas .....	133
La dimensión colaborativa con tic en la dirección de centros Luis M. González Rodero, Adriana Recamán Payo, Carlos González Ruiz .....	147
El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria Unai Sáez de Ocáriz, Pere Lavega, Jaume March.....	163

# International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 44 (16, 1)

ISSN 1575-0965

## INDEX

**Editorial:** Searching the excellence as a teacher

### MONOGRAPHIC

#### Teacher training in the European Higher Education Area

Coordinated by Pere Lavega Burgués & Jorge Martín Domínguez

Teach competences the European Higher Education Area Jorge Martín Domínguez, Pere Lavega Burgués (Coordinadores).....	1
Scholarship of Teaching and Learning: a model of university teaching development Edurne Chocarro de Luis, Ángel Sobrino Morrás, María del Carmen González-Torres .....	5
The experience of coordination in the Teaching Degree in pre-primary Education M <sup>a</sup> A. Inmaculada Calleja González, Inés Ruiz Requies .....	15
Languages of specialization and oral interaction in the tourism sector: Reflections upon its implication in the higher education area María del Pilar Blanco Calvo, María del Carmen Garrido Hornos.....	25
Early literacy teaching tasks in teaching practice. A case study Inés Rodríguez Martín, María Clemente Linuesa.....	41
Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa Raúl Tárraga Mínguez, Claudia Grau Rubio, José Peirats Chacón .....	55
Math skills in the grade of elementary education José María Marbán1, María del Carmen Martín1, Tomás Ortega, Enrique de la Torre.....	73

Emotional training and game in future physical education teachers José Ignacio Alonso Roque, Gema Gea García, Juan Luis Yuste Lucas.....	97
Emotional intelligence and personality in the different areas of knowledge of university students Marta Fortes-Vilaltella, Xavier Oriol, Gemma Filella, Isabel del Arco, Anna Soldevila .....	109
Implementation and assessment of didactics websites for presential university teaching Fco. Alberto García Sánchez, Ana B. Mirete Ruiz, Javier J. Maquilón Sánchez.....	121
Intradisciplinarity and Interdisciplinarity in the acquisition of competencies: a study of a cooperative learning experience Pere Lavega, Unai Sáez de Ocáriz, Gerard Lasierra, Cristofol Salas .....	133
The collaborative dimension with ict in school management Luis M. González Rodero, Adriana Recamán Payo, Carlos González Ruiz .....	147
Teachers faced with conflicts in physical education. The case of the opposition games in Primary school Unai Sáez de Ocáriz, Pere Lavega, Jaume March.....	163

## Editorial

### En busca de la excelencia como docente

**H**ace unos años la Universidad de Valencia tuvo la excelente idea de traducir la obra de Ken Bain (2004). *What The Best College Teacher Do* [Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Publicacions de la Universitat de Valencia: Valencia]. Además algunos centros universitarios dedicados a la formación del profesorado lo han elegido como regalo a compartir con sus profesores con motivo de la de celebración de fechas o acciones extraordinarias.

**S**e trata de un trabajo de investigación realizado durante quince años sobre unos cien profesores universitarios que muestra respuestas muy valiosas para profesores noveles y también para educadores experimentados.

**D**e los múltiples mensajes que el lector de la obra va encontrando quisiéramos destacar dos apartados sobre los que confluyen una buena parte de las acciones que hacen los mejores profesores universitarios: combinar la “física con la química” de su profesión.

#### **Dominar la materia (física).**

**L**os mejores profesores conocen su materia extremadamente bien, están al día de los avances intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus áreas, además leen a menudo cosas de otros ámbitos disciplinares. Estos educadores pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes.

**S**aben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplinas. Asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera, agradable y relevante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente.

**I**ntentan crear un “entorno para el aprendizaje crítico natural” para que sus alumnos aprendan enfrentándose a problemas significativos, atractivos o intrigantes, es decir, a tareas auténticas. Se realizan en condiciones exigentes pero útiles. En este proceso pedagógico las preguntas desempeñan un papel esencial, por ello buscan estimular con éxito a los estudiantes para que se formulen sus propias preguntas.

**S**e ha descubierto que las clases más apreciadas incluyen gran exigencia pero van acompañadas de constantes oportunidades para revisar y mejorar el trabajo antes de ser calificado y, por tanto, para aprender de los errores durante el proceso.

**M**ientras algunos profesores parecen considerar que su tarea docente consiste en enseñar los hechos, conceptos y procedimientos de su asignatura, los profesores extraordinarios ponen énfasis en la búsqueda de respuestas a preguntas importantes, y a menudo animan a los estudiantes a utilizar las metodologías, los supuestos y los conceptos de varios campos para resolver problemas complejos. Hablan del valor de una educación integral en lugar de una educación fragmentada de

asignaturas sueltas. Además de favorecer conocimientos específicos, enseñan a sus estudiantes a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones.

**E**stos profesores intentan provocar un impacto duradero en los aprendizajes profundos del alumnado. Para ello, una de sus principales estrategias consiste en planificar hacia atrás, comenzando con los resultados de aprendizaje que esperan fomentar. Se preguntan si quieren que los estudiantes recuerden, comprendan, apliquen, analicen, sinteticen o evalúen. Se preguntan que se puede hacer en el aula para ayudar a que los estudiantes aprendan fuera de ella.

**D**an a los estudiantes la oportunidad de aprender de manera secuencial, paso a paso; también les proporcionan espacio para aprender globalmente. No ignoran que parte del aprendizaje precisa repetición y métodos habituales; pero al mismo tiempo, también reconocen la importancia de la innovación y la sorpresa. En definitiva se trata de ofrecer un equilibrio entre lo sistemático y lo desordenado que revierte en aprendizajes significativos.

### **Enseñar aprendizajes profundos a partir de generar emociones positivas (química)**

“Un profesor extraordinario es aquel docente que ha logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2005, p. 15). Para este colectivo de profesores enseñar es sobre todo atraer la atención y mantenerla en cada una de las clases. Estos docentes interactúan con los estudiantes, los animan y los dejan interactuar unos con otros y con el material. Además se aprenden los nombres de los estudiantes y los utilizan para llamarlos.

**T**ienen a mostrar una gran confianza en los estudiantes, y destinan todo su esfuerzo a expresar que el conocimiento es construido y no recibido. Para ello, una de las estrategias que utilizan es hacer uso de un lenguaje cálido, comienzan con generalizaciones simples, con un lenguaje familiar antes de intentar incluir un lenguaje especializado.

**S**e ha visto que los estudiantes que se examinan después de asistir a clases impartidas con entusiasmo normalmente obtienen mejores resultados que aquellos que se examinan después de asistir a clases indiferentes y apáticas. Cualquier profesor que logra que los estudiantes lleguen a odiar su materia a buen seguro que ha violado el principio de “no causar daño”.

**C**omo diría Damasio, el principio y el final de cualquier proyecto se instala en una emoción; en este caso se trata de emociones positivas que repercuten en el aprendizaje profundo del alumnado y también en su bienestar socioemocional.

**L**os autores de este número monográfico, podrán estar en un nivel más o menos alto en su desempeño docente, pero lo que es cierto que fruto del esfuerzo que dedican a compaginar la labor pedagógica con la investigadora, están en el camino de encontrar la excelencia. Las aportaciones de este número proceden de diferentes áreas de conocimiento, y en la parte invisible que subyace de los textos se deducen mensajes orientados a conciliar docencia e investigación; vocación, compromiso y dedicación; saber, saber hacer, saber ser y saber estar; física y química...

*El Consejo de Redacción*

## Monografía:

# Formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior

**COORDINADORES:**

**P**ere Lavega Burgués  
**J**orge Martín Domínguez





Martín-Domínguez, J. & Lavega, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 1-4.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179391>

## Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

Jorge Martín Domínguez<sup>1</sup>, Pere Lavega Burgués<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Salamanca, <sup>2</sup>Universidad de Lleida

La sociedad actual se encuentra incardinada en una situación de continuo cambio, esto requiere procesos de adaptación que respondan a tiempo a las necesidades marcadas. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) trata de afrontar los fenómenos globalizadores que provocan de una manera u otra necesidades sociales que requieren ser cubiertas. Esta idea de reaccionar a través de cambios estructurales en los niveles superiores de educación viene forjándose desde hace más de una década. En Soborna en 1998 se comienzan a fijar la estructura de este espacio común. Tan sólo un año después en la Declaración de Bolonia, los Ministros Europeos de Educación instan a los países a desarrollar políticas comunes en el marco de la educación superior, situando el final de 2010 como el punto de partida en el cual el EEES estaría instaurado en los respectivos países. En dicha declaración se acordaron cuestiones que hoy en día han tomado forma en nuestras universidades como son: el sistema de créditos ECTS, la transformación de los estudios universitarios en grados y post-grados, la importancia del control de la calidad o apoyar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores (Ángulo, 2009; Lavega, 2008). A esto, se unieron comunicados posteriores –Praga, Berlín y Bergen- que trataron de matizar la propuesta de Bolonia.

Desde este marco común que es el EEES, la importancia otorgada a la movilidad estudiantil, docente e investigadora lleva pareja, como no podía ser de otra manera, una movilidad laboral y profesional. En este sentido, al margen de aspectos más idiosincrásicos de los países, la idea de profesionalización coge fuerza y se erige como centro de valoración de muchos de los aspectos de la denominada calidad. En consecuencia, las competencias retoman importancia que en las últimas décadas había recaído de forma más directa en los objetivos.

Aludiendo a los grandes enfoques de diseño y planificación curricular, modelo tecnológico y modelo procesual (Clemente, 2010), encontramos en cada uno de ellos dos posicionamientos distintos en relación con las competencias. Por un lado, si las consideramos desde una perspectiva positivista, nos enraizamos en una concepción técnica y racionalista, preocupada sólo por aspectos relacionados con el diseño y los resultados, con la importancia de algo medible y observable, es decir, cuantificable. Sin embargo, por otro lado, si abrimos el concepto de competencias dentro de marcos de corte más práctico o procesual, aparecen diferentes dimensiones en las que se pueden encuadrar las competencias tomando matices complementarios entre cada una de ellas, donde importan además de los cuantitativos otros aspectos de corte cualitativos, favoreciendo enfoques más adaptados y contextualizados, que ayuden a la formación integral, en pocas palabras, en vez de un fin en sí mismo es un medio para asimilar el conocimiento.

Dentro de esta última concepción de competencias, los profesores ocupan un lugar central, ya que el aula se muestra como un ámbito de toma de decisiones que repercute de forma directa en las prácticas de aula y por tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si a la importancia del rol de profesor unimos el ideario de la Declaración de Bolonia, con las concreciones posteriores tanto por los comunicados como por las interpretaciones de las administraciones de cada país –grupos pequeños, evaluación continua, créditos con diferente carga horaria, etc.–, observamos una disruptiva entre lo pretendido y lo real, al menos en el ámbito español. Ante esto cabe preguntarse ¿por qué esta diferencia entre lo que debería ser el EEES y lo que está siendo?, ¿qué sentido tienen las competencias en el marco actual?

La respuesta a estas cuestiones se plantea, cuanto menos, compleja. Por supuesto no puede ser asociada a un único factor pero, aunque no se pueda focalizar en uno, sí es posible identificar como un fallo de base tratar de integrar las competencias sin hacer un cambio de programación y metodológico (Sierra, Méndez-Jiménez y Mañana-Rodríguez, 2013). Así, las competencias básicas marcadas para las diferentes etapas educativas no pueden considerarse un fin en sí mismas, tal y como se indicaba en el modelo tecnológico, sino que han de ser vistas como medio para transmitir y adquirir conocimiento. De todas formas hay que plantear de forma cauta esta integración curricular de las competencias, puesto que pueden caer en situaciones problemáticas y de reducción del proceso de formación integral, desembocando en fenómenos más instructivos.

Para evitar ese carácter instructivo, aportar una dimensión más amplia de las competencias es plausible desde visiones que contemplen cuatro posibles tipos de saber: 1) saber; 2) saber hacer; 3) saber ser; y 4) saber estar. Desde estas perspectivas se pueden analizar las competencias tanto a nivel específico como transversal. Para ello, no basta con aplicar pruebas objetivas que cuantifiquen los resultados, ni mecanismos de evaluación sumativa (Monereo y Pozo, 2007) sino que esa valoración debe tomar matices contextuales y más allá de lo explicitado por el alumno en las pruebas evaluativas. De este modo, la formación del profesorado, ya sea inicial o permanente, es indispensable que se realice atendiendo a todos estos matices y sepan responder de forma adecuada a las exigencias de valoración dentro del marco de la educación integral de la persona.

La organización de los trabajos que forman parte de este número se realiza a partir de su relación directa con los diferentes saberes competenciales.

### **Formación del profesorado, EEES y los saberes competenciales**

Los cuatro primeros artículos tratan sobre cuestiones generales que inciden sobre los diferentes saberes competenciales y el EEES. En el primer trabajo las profesoras y Edurne Chocarro de la universidad de la Rioja y María del Carmen González-Torres de la universidad de Navarra, reclaman un equilibrio en el reconocimiento de la actividad docente y de la actividad investigadora, tal y como plantea el modelo *Scholarship of Teaching* que las autoras describen en este texto. El segundo artículo firmado por M<sup>a</sup> A. Inmaculada Calleja e Inés Ruiz de la Universidad de Valladolid explica una experiencia de evaluación de las competencias asignadas al grado de Maestro de educación infantil. En el tercer trabajo las profesoras María del Pilar Blanco y María del Carmen Garrido, de la Universidad de Valladolid analizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (competencia de comunicación oral) en los estudios universitarios de Grado en Turismo, de acuerdo con las directrices pedagógicas que establece el EEES. Finalmente, Inés Rodríguez Martín y María Clemente de la Universidad de Salamanca exponen un estudio de caso sobre las prácticas impartidas por una maestra de un Centro Rural Agrupado correspondientes al proceso de alfabetización en la enseñanza inicial de la lengua escrita.

### **Formación del profesorado y Saber ser**

El segundo bloque lo integran cinco trabajos que inciden sobre la dimensión Saber Ser de las competencias. Se trata de un ámbito que incide directamente en aspectos tan importantes para la formación integral del alumnado como aprender a tener una imagen realista de uno mismo, así como actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar

las posibles frustraciones. En esta competencia juega un papel clave la educación emocional, la autonomía, la capacidad de autogestión y la autorregulación de los aprendizajes.

En el primer artículo los autores Raúl Tárraga, Claudia Grau y José Peirats de la Universidad de Valencia analizan la actitud hacia la inclusión educativa de estudiantes del Grado de Magisterio de Infantil y Primaria y del Máster de Educación Especial de su universidad, tras haber cursado una materia de necesidades educativas especiales. En el siguiente artículo José María Marbán, María del Carmen Martín y Tomás Ortega de la Universidad de Valladolid, junto con Enrique de la Torre de la Universidad de La Coruña investigan el perfil emocional matemático y su correspondencia con las competencias profesionales de los alumnos del grado de educación primaria. El tercer artículo firmado por José Ignacio Alonso Roque y Juan Luis Yuste de la Universidad de Murcia, junto con Gema Gea de la Universidad Católica San Antonio de Murcia analiza el papel del juego con adversarios en la educación emocional de alumnos del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El cuarto estudio de este bloque lo presentan Marta Fortes-Vilaltella, Xavier Oriol, Gemma Filella, Isabel del Arco y Anna Soldevila de la Universidad de Lleida. En este trabajo se estudia el estado de la competencia socioemocional, considerada competencia transversal en el nuevo marco universitario, y su relación con personalidad en alumnos de diferentes áreas de conocimiento (grados). La última contribución de este bloque la presentan Francisco Alberto García Sánchez, Ana Belén Mirete y Javier J. Maquilón de la Universidad de Murcia. Se trata de un proyecto de innovación docente sobre diseño de webs didácticas que permiten favorecer la independencia, autonomía y capacidad de autogestión del profesorado y la autorregulación de los aprendizajes del alumnado.

### Formación del profesorado y Saber estar

La tercera sección está compuesta por tres artículos que inciden en la capacidad para interactuar con otras personas de un mismo colectivo. En el primer trabajo, los autores Pere Lavega, Unai Sáez de Ocariz, Gerard Lasierra y Cristófol Salas del INEFC de la Universidad de Lleida analizan el proceso de adquisición de la competencia de trabajo en equipo en un proyecto de innovación educativa compartido por varias asignaturas y profesores de primer curso del grado en ciencias de la actividad física y del deporte que las mismas competencias específicas y transversales. El segundo trabajo, firmado por Luis M. González Rodero, Adriana Recamán y Carlos González Ruíz de la Universidad de Salamanca, estudia el grado de implantación de las tecnologías sociales en los centros de infantil y primaria de Castilla y León y la influencia del aprendizaje colaborativo a través de las TIC en la formación del profesorado. En el tercer trabajo elaborado por Unai Sáez de Ocariz y Pere Lavega, del INEFC de la Universidad de Lleida se investigan los conflictos que aparecen en las relaciones interpersonales de alumnos de primaria en las sesiones de educación física.

### Bibliografía

- Angulo J.F. (2009). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata
- Clemente M. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres del currículum* (pp. 269-293). Madrid: Morata.
- Lavega P. (2008). Educación física y mercado laboral. Competencias profesionales. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 123-131.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. En C. Monereo, y J.I. Pozo, (Coords.) *Monográfico sobre competencias básicas. Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-17.

Sierra, B., Méndez-Giménez, A. y Mañana-Rodríguez, J. (2007). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.

Chocarro de Luis, E., Sobrino, A & González-Torres, M.C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 5-14.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179401>

## Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios

Edurne Chocarro de Luis<sup>1</sup>, Ángel Sobrino Morrás<sup>2</sup>, María del Carmen González-Torres<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de la Rioja, <sup>2</sup>Universidad de Navarra

### Resumen

En este artículo, examinamos el concepto de Scholarship of Teaching and Learning, su significado y evolución en la última década, ya que es un modelo de investigación y reflexión sobre la actividad docente. Los profesores universitarios, en su faceta investigadora, requieren hacer públicos sus resultados en artículos científicos como méritos académicos. En este sentido, este modelo reclama que los avances y mejoras en la docencia también sean divulgados y reconocido de igual modo. Es importante que la doble función del profesor en la Universidad, docente e investigador, goce del mismo valor para su promoción pero, sobre todo, que la enseñanza se evalúe en los mismo términos que la investigación y ello, en consecuencia, revierta en una mejora de su calidad.

### Palabras clave

Profesor universitario; enseñanza; investigación.

## Scholarship of Teaching and Learning: a model of university teaching development

### Abstract

In this paper, we explore the concept of Scholarship of Teaching and Learning, its evolution and meaning in the last decade, as a model of research and reflection on teaching activity. University professors are requested to publish scientific papers to recognize their research academic merit. In this sense, this model claims that the advances and improvements in teaching should also be reported and recognized in the same way. It is important that both roles, teaching and researching at the University, have the same value for promotion. Teaching action should be examined in the same terms than researching role, in order to improve the quality of teaching.

---

### Contacto:

Edurne Chocarro de Luis, [edurne.chocarro@unirioja.es](mailto:edurne.chocarro@unirioja.es), Universidad de la Rioja.

### Key words

University; teaching; research.

## Introducción

El profesor universitario vive una situación de desconcierto, pues, a las facetas de profesor e investigador, el Espacio Europeo de Educación Superior le suma nuevas y complejas funciones docentes bajo el emblema de gestor del aprendizaje. La docencia está sujeta a demandas más exigentes de la sociedad de la información, con unos alumnos no siempre motivados, y con el reto de alcanzar una enseñanza más centrada en el proceso de aprendizaje que en el propio contenido a aprender. Parece que la solución radica en replantear la formación docente hacia modelos innovadores. Uno de ellos es el que apuesta por la reflexión sobre la acción: la trayectoria docente entendida, en sí misma, como una actividad investigadora. Una investigación abierta a la comunidad científica, para poder ser evaluada con más objetividad, y, sobre todo, una investigación que ofrezca oportunidades para trabajar de modo colaborativo y tomar conciencia del propio proceso de regulación de la actividad docente. Todo esto es lo que propone el término *Scholarship of Teaching and Learning*: un enfoque que aúna las exigencias de la investigación y la docencia.

En las siguientes páginas pretendemos ofrecer una revisión tanto de los orígenes de este concepto como de la evolución que ha experimentado en sus escasas dos décadas de existencia. Partiremos del contexto que le sirvió de “caldo de cultivo” para llegar a su formulación clásica y concluir con las últimas aportaciones de la literatura.

## El profesor, experto y aprendiz de la enseñanza

Existe un común acuerdo en afirmar que un buen docente, además de certificar un asentado conocimiento de su materia y del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como poseer ciertos rasgos personales, tiene la reflexión sobre la acción como pieza angular de su ejercicio profesional, pues integra y da coherencia al resto de sus otros elementos distintivos (Brookfield, 2006; Day, 2005; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Kane, Sandretto y Heath, 2004; Khorthagen y Vasalos, 2005). La razón es que el nuevo enfoque de enseñanza centrada en el alumno aboga por entender al profesor como un investigador de la enseñanza y, si es así, la práctica reflexiva es la bisagra que integra el conocimiento teórico y práctico del docente en la realidad del aula, como veremos a continuación.

El cambio de rol de transmisor a gestor de información y a diseñador de situaciones de aprendizaje se ha explicado mediante el uso de metáforas como “director de orquesta” (Salomon, 1992), “entrenador” (Barr y Tagg, 1995) y “profesor como aprendiz estratégico” (Monereo, 1998). El interés de estas metáforas reside en que todas ellas inciden en el carácter improvisador de la enseñanza en cuanto que se ajusta a las realidades del contexto o de una situación determinada. Por lo tanto, de la complejidad que encierra la enseñanza se deriva que el profesor deba ser un profesional experto y no meramente un técnico y, como señalan Darling-Hammond y Bransford (2005), ser un profesional supone no simplemente saber la respuesta, sino tener las estrategias y la voluntad para evaluar con otros compañeros la propia práctica e investigar sobre nuevas respuestas. Una idea que, por otra parte, nos parece realmente relevante y en general poco puesta en práctica por los profesores. Por consiguiente, ser un profesional de la enseñanza conlleva adoptar una postura de permanente búsqueda de las técnicas y de las metodologías más acordes a la situación, lo que le exige, por un lado, tener un amplio conocimiento sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, aprender del mismo. Consecuentemente, el profesor se convierte en un aprendiz en el aula (Little, 2003; Mccombs, 2003; Randi, 2004; Shulman y Shulman, 2004), una condición que nace del conocimiento sobre la enseñanza que emerge de la misma práctica (Feiman, 2001). El símil de aprendiz se utiliza para explicar el profesor que enfoca la enseñanza desde la perspectiva del alumno y su aprendizaje y, por tanto, necesita revisar su práctica constantemente para comprobar que se adecúa a su público.

La metáfora de experto adaptativo que proponen Darling-Hammond y Bransford (2005) explica y ejemplifica bien esta complementariedad entre los calificativos de experto y aprendiz asignados al profesor. Según esta, el docente es un profesional que continuamente analiza su práctica para asegurar su calidad y mejorar su eficacia. Los autores comparan esta metáfora con la de experto rutinario. Ambos aprenden desde su experiencia pero se diferencian en su meta de aprendizaje, esto es, el experto rutinario pretende conseguir una aplicación más eficaz de un conjunto de competencias ya adquiridas, mientras que el adaptativo persigue cambiar sus competencias para mejorar, es decir, para innovar.

Así pues, los autores reafirman la relevancia de su metáfora remitiéndose a las variables de eficacia, eficiencia e innovación. En un mundo en constante cambio no es suficiente que el punto de mira apunte a la eficacia si queremos avanzar. Por lo tanto, la actuación del profesor debe moverse ponderando también las variables de eficiencia e innovación. Más aún, el éxito depende del equilibrio de todas en su conjunto. Desde una perspectiva general, puede verse una cierta contradicción entre ellas: la eficiencia implica un conocimiento asentado que permite la consecución rápida y óptima de un resultado sin requerir mucho esfuerzo mientras que innovación sugiere novedad e improvisación. Sin embargo, las dos se retroalimentan en aquellas situaciones en las que niveles adecuados de eficiencia realzan la innovación. Es decir, algunas actuaciones, como es el caso de las educativas, exigen de un conocimiento fuertemente integrado para posteriormente actuar en función de las circunstancias. Por tanto, el factor innovación debe entenderse como improvisación disciplinada o pautada ya que las nuevas ideas afloran de esquemas de conocimiento previo y de hábitos incorporados en la persona. Así también lo constata Brookfield (2006) quien dicta que la óptima realización de la enseñanza implica llevar a cabo acciones pedagógicas informadas. Éstas se fundamentan en el saber experiencial pero también en suposiciones o asunciones teóricas investigadas con profundidad y carácter crítico por otros estudiosos de la ciencia de la enseñanza.

En la concepción actual de la formación del profesorado, se insiste en la figura del profesor como un profesional que asume la reflexión sobre la acción, como pilar de su ejercicio profesional, investigando sobre su propia actividad docente. Por ello no es extraño que el concepto de *Scholarship of Teaching and Learning* esté ganando terreno en el campo de la formación entre el profesorado universitario, hecho que se explica en el apartado siguiente.

### La docencia es también una actividad de investigación

El concepto *Scholarship of Teaching* recoge las principales actuaciones de un buen profesor al configurar una manera de entender el ejercicio docente que, además, asienta las bases para promover su desarrollo profesional. Es un proceso en el que el profesor adopta una postura reflexiva sobre su ejercicio profesional, sometiendo a examen su trabajo, y, a continuación, comparte tanto sus experiencias como los resultados de sus reflexiones con el resto de profesionales de la enseñanza para, entre todos, avanzar en el desarrollo de una enseñanza basada en la investigación sobre la misma. Esto último es su principal aportación y, con ello, alerta de la importancia de acabar con la individualidad del trabajo docente, que camina de espaldas a las demandas del aprendizaje en esta sociedad del conocimiento. En cierto modo, este modelo supone una actitud o disposición del profesor hacia la mejora inducida mediante la reflexión sobre la acción y, más aún, la puesta en común de los avances y experiencias profesionales para expandir el conocimiento sobre la enseñanza (Chocarro De Luis, González-Torres y Sobrino, 2011).

No obstante, no existe un acuerdo entre los investigadores para aceptar una definición que sea admitida por la comunidad científica (Kreber, 2000 y 2002). A pesar de ello, la propuesta por Shulman, actual presidente de la *Carnegie Foundation*, es la más aceptada: “para que una actividad pueda ser designada como *scholarship* debe manifestar al menos tres características. Ser pública, susceptible de revisión crítica y evaluación y accesible para el intercambio y uso por otros miembros de la comunidad académica” (2000, p. 50).

Algunos autores, aún dada la complejidad, también se han atrevido a proponer sus propias definiciones y aquí se presentan algunas de las más utilizadas:



Andresen (2000): debería suponer una investigación guiada, supone reflexión crítica y un examen de iguales (*scholarship should be inquiry-driven, involve critical reflectivity and scrutiny by peers*).

Kreber (2005): es el trabajo crítico, intelectual dirigido a la consecución de metas significativas de aprendizaje (*is the intellectual, practical and critical work done by colleagues and university teachers, that is aimed at pursuing significant educational goals*).

Desde principios de los 90 este concepto ha llamado la atención de muchos de los investigadores en el área de la formación del profesorado, más aún en la universitaria. *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* se presenta como un modelo para el desarrollo profesional del profesor y su postura ante su labor de enseñar, que pretende revalorizar y equiparar, en el caso del profesor universitario, a su otra función investigadora (Brew, 2003). La razón es que, en líneas generales, *Scholarship of Teaching and Learning* se utiliza sobre todo como modelo para el profesor universitario porque aplica, en su actividad docente, el modo propio de operar como investigador de un campo de estudio y con ello se integra las ideas mencionadas en relación a la imagen del profesor como aprendiz y profesional reflexivo antes mencionadas.

Son sobre todo los investigadores de Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y EE.UU los que más han echado mano del significado del término *scholarship* en sus trabajos (Andresen, 2000; Benjamin, 2000; Brew, 2003; Healey, 2000; Kreber, 2000, 2003, 2005, 2007 y 2013; Kreber y Cranton, 2000; Lueddeke, 2003; Martin y Ransden, 2000; Trigwell, Martin, Benjamin y Prosser, 2000; Trigwell y Shale, 2004). *Scholarship of Teaching and Learning* es un movimiento de investigación centrada en el modo de ejercer la enseñanza en la Educación Superior con gran repercusión internacional pero sin llegar a calar en España. Tenemos constancia que autores como Bolívar han adoptado este marco de trabajo en su proyecto “La enseñanza universitaria como investigación” y equipara el término con el de “excelencia visible en la enseñanza” (Bolívar y Caballero, 2008).

Tal ha sido su difusión que ha dado origen no sólo a la publicación de numerosos artículos sino también a la edición de nuevas revistas como *Journal of Scholarship in Teaching and Learning* y a la programación de conferencias que han incidido positivamente en su promoción.

El responsable principal de su expansión fue Boyer en 1990, entonces presidente de la *Carnegie Foundation*, con su publicación *Scholarship Reconsidered*, un manual ampliamente citado y considerado la fuente original de esta línea de trabajo, llegándose a denominar “el informe Boyer”. Para el autor *Scholarship* es una manera de investigación que el profesor debe llevar a cabo acerca de su labor y que integra las siguientes actividades:

1. *Scholarship of Discovery* (investigación): pretende el desarrollo del conocimiento sobre su materia y cómo enseñarla.
2. *Scholarship of Integration* (integración): supone establecer relaciones entre las disciplinas puesto que el desarrollo del conocimiento sobre el proceso de enseñanza reclama un trabajo interdisciplinar entre profesores de distintas áreas. Así también el proceso de convergencia europea insta a una formación que enseñe la aplicabilidad del contenido y su integración en la totalidad del conocimiento.
3. *Scholarship of Application* (aplicación de la investigación y su difusión): el profesor debe aplicar e integrar el proceso de investigación sobre su especialidad en su trabajo docente.
4. *Scholarship of Teaching* (práctica docente y aprendizaje de los alumnos): el análisis de la relación entre su actividad de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los alumnos. En última instancia, la intención última de todo este proceso de investigación sobre la docencia es mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos siendo éste el núcleo principal de la reflexión. No es tan importante que el profesor adquiera mejores prácticas sino que su desarrollo profesional repercuta en mejores resultados de aprendizaje.

Entonces, *Scholarship of Teaching and Learning* encierra actividades que abarcan el proceso de enseñanza en toda su amplitud y este es un modelo de desarrollo profesional que tiene dos principales características: por un lado, la actividad reflexiva del profesor y, por otro, la idea de que ésta debe ser pública y compartida entre la comunidad científica para proseguir con la mejora de la

enseñanza, características que se desarrollan a continuación (Cranton, 2011; Greenhow, Robelie y Hughes, 2009; Vardi y Quin, 2011).

En cuanto al importante papel de la reflexión y, como se ha explicado y reiterado al inicio de este capítulo, la práctica reflexiva es una de las claves de una buena práctica educativa aunque es cierto que la literatura, en muchas ocasiones, insiste en esta idea sin especificar su objeto. Los buenos profesores, o aquellos que llevan a cabo una *Scholarship of Teaching and Learning*, ponen en tela de juicio, o tienen capacidad autocrítica de, tanto sus propias experiencias como sus intenciones y supuestos educativos que configuran su identidad profesional, aspecto no atendido por la mayoría de los profesores (Kane, 2002; Khortagen y Vasalos, 2005; Khortagen y Verkuyll, 2007; Loughran, Hamilton, Laboskey y Rusell, 2002; Loughran y Rusell, 2002; Loughran, 2007). Kane, Sadretto y Heath (2004) apuntan los siguientes tipos de reflexión en función de su alcance final y la envergadura de su propósito:

- a) *Reflexión técnica*: se centra en la toma de decisiones respecto a las estrategias prácticas o metodológicas a desarrollar y el contenido a impartir en una clase a corto plazo.
- b) *Reflexión descriptiva*: se refiere a las actividades de análisis sobre una situación en concreto para comprender la acción realizada. Por ello se examinan todos los elementos o dimensiones que conciernen a la actividad del profesor.
- c) *Reflexión dialógica*: orientada a explorar otras maneras de aclimatarse a las diversas situaciones de enseñanza. Se analizan las estrategias y las destrezas utilizadas y se pondera la posibilidad de otras actuaciones que impliquen una mejora.
- d) *Reflexión crítica*: supone interrogar y cuestionarse las propias estrategias o métodos de enseñanza así como el conocimiento en términos sociales, políticos e históricos teniendo presente los efectos que la propia actuación tiene sobre los otros. El profesor que lleva a cabo este tipo de reflexión se plantea su propia capacidad docente con vistas a desarrollar profesionalmente.

La reflexión sobre la acción tiene que suponer llevar a cabo estos tipos de reflexión. En definitiva un profesor que lleva a cabo un *Scholarship*, como forma de investigación sobre la docencia, pone en tela de juicio tanto su modo de hacer como sus intenciones, valores y juicios sobre la enseñanza. No obstante, los resultados de sus reflexiones no tienen repercusión alguna si no son objeto de publicaciones posteriores.

Así, se insiste en la idea de que este no sólo enseña bien sino que comparte sus experiencias (a través de comunicaciones, artículos, puestas en común con compañeros, el portafolio, etc.). En definitiva, hace público su conocimiento docente con objeto de, por un lado, hacer visibles los ejemplos de buenas prácticas y, consecuentemente, desprivatizar el ejercicio de la enseñanza, y por otro, enriquecer y desarrollar el conocimiento pedagógico dando pie a futuras mejoras educativas y contribuyendo a la profesionalización. Todo ello, además, revaloriza la enseñanza y la equipara, en el caso del profesor universitario, a su función investigadora. En definitiva, hay que abandonar el “miedo a ser valorado” que ha impregnado en la profesión docente y hacer que saquen a la luz sus conocimientos prácticos para que, entre todos, se conozca el significado de las buenas prácticas. Sumándose a esta idea, Shulman (2000) añaden el concepto de *Community Property* definido como comunidades profesionales de aprendizaje que comparten sus experiencias, sus conocimientos con objeto de contrastar y aprender de los otros. No obstante, una de las críticas que surgen en torno al *Scholarship of Teaching* es que se aboga por fomentar el intercambio de experiencias y del conocimiento docente pero no se especifica con exactitud cómo llevarlo a cabo (Kinchin, Lygo-Bker y Hay, 2008).

Nuestra preocupación es otra: esta inclinación hacia la investigación sobre la enseñanza ¿es propia del profesor universitario? o, más bien, ¿la suele ejercer? El motivo de estas cuestiones es que la imagen del profesor universitario, al menos en nuestro contexto, dista de lo mencionado. Su preocupación por investigar es propia, casi en exclusiva, de su perfil como especialista en un área de conocimiento en concreto (investigación en matemáticas, en química analítica, etc.). El vacío entre la imagen que los nuevos planes de estudio dibujan del profesor y la propia realidad, causa cierto desconcierto ya que provoca la distinción de un doble perfil entre el profesorado universitario o, como señala De la Cruz (2003) “la doble identidad profesional del profesor universitario supone que

este ha de ser experto en su disciplina y experto en la docencia de la misma” (p. 49) y hasta ahora la balanza se ha inclinado hacia el primer aspecto sin mucha consideración del segundo. En el siguiente apartado se expondrán en qué principios deberíamos atenernos para diseñar planes de formación docente acordes a las exigencias actuales del aprendizaje y del rigor de la actividad investigadora.

### Principales principios que rigen el diseño de la formación docente

Crowe y Berry (2007), profesora de la Kent State University de Ohio y profesor de la Monash University de Australia respectivamente, presentan cinco principios a considerar en cualquier actividad de capacitación docente. Aunque se establecen para la formación inicial, pueden extraerse como fundamentales en la formación permanente.

a) Principio 1: *Ejercer la enseñanza desde el punto de vista del alumno*. Es esencial que el profesor experimente el rol de aprendiz para comprender con mayor profundidad cómo los alumnos desarrollarán el proceso de aprendizaje y percatarse, por tanto, de sus fases así como de las posibles dificultades y barreras que pueden entorpecerlo.

b) Principio 2: *Conceder a los profesores la opción de ver o vivir cómo otros experimentan el hecho de pensar como un profesor, es decir, otorgarles la oportunidad de acceder a los pensamientos pedagógicos de un profesor experimentado*. De modo que éste deberá, por ejemplo, expresar en alto sus razonamientos acerca de su proceder en el aula y de los aspectos esenciales de su acción docente (Loughran, 2007, p. 47). Ello facilita el que los profesores consideren la enseñanza como un proceso en el que se suceden distintas situaciones problemáticas que requieren de procesos permanentes de toma de decisiones y no simplemente de la aplicación directa de una serie de acciones rutinarias.

c) Principio 3: *Presentarles situaciones en las que deban desarrollar su propio pensamiento como profesor*. En estas, los futuros profesores contarán con la opción de expresar sus opiniones respecto a una determinada acción o sus sentimientos al ejercer como profesor. No obstante, no es suficiente con permitir que opinen sino que debe plantearse como una verdadera situación de aprendizaje y, para que así sea, se requiere de los dos últimos principios.

d) Principio 4: *Ofrecer andamiaje (scaffolding)* que puede materializarse en guías de actuación, planteamiento de cuestiones o una estructura que sirvan de apoyo en su proceso de aprender a enseñar. Por ejemplo, las mismas preguntas que el profesor encargado de la formación realiza a sus alumnos (profesores) son ya pistas que subrayan los aspectos a considerar durante la enseñanza o tener en cuenta durante el desarrollo profesional.

e) Principio 5: *Desarrollar relaciones de apoyo con otros*. El profesor debe sentirse arropado y seguro por lo que se hace imprescindible el respaldo tanto de los compañeros como de la propia institución

En definitiva, estos principios evocan los aconsejados en el diseño de procesos de enseñanza centrados en el alumno y su aprendizaje. Esto es, la formación docente debería regirse por las mismas premisas exigidas en los escenarios de aula universitaria. Así también, la mejora de la actividad docente debería tomar de referente las exigencias de la actividad investigadora: publicar y compartir los resultados con objeto de difundir las buenas prácticas y crear comunidades de aprendizaje sobre la enseñanza de modo interdisciplinar.

### Conclusiones

Este artículo es una revisión bibliográfica de la evolución y significado del concepto *Scholarship of Teaching and Learning*, un propuesta con escasa repercusión en nuestro país pero con gran calado internacional. Evidencia de ello la cantidad de referencias procedentes de países anglosajones en la última década.

Su relevancia es motivada por las repercusiones tras su implementación en la mejora del desarrollo profesional del docente. Como resultado, los profesores harán público sus experiencias en el aula, escenarios de buenas prácticas, pero, sobre todo, potenciarán los debates sobre las características y

atribuciones de estrategias docentes motivadoras. Así también, permitirán la creación de comunidades de aprendizaje conformadas por profesores que aviven el intercambio de opiniones interdisciplinarias sobre la enseñanza.

El hecho de abrir las puertas del aula, permitirá también la proyección de trabajos conjuntos por áreas y disciplinas. Los profesores universitarios requieren de méritos ejemplificados en publicaciones, muchas veces dedicadas a su experiencia como experto de un área. No obstante, la docencia debería ser objeto de sus pesquisas pues, por otro lado, es el mejor modo de difundir los alcances de su trabajo..

Por ello, traemos aquí el concepto de *Scholarship of Teaching* que aúna las bondades de la actividad investigadora a la docente extrapolando el proceso de autorregulación que todo proceso de estudio, análisis y difusión exige previo a cualquier publicación. De este modo, el hecho de escribir y debatir sobre la enseñanza actuará como espejo para tomar conciencia de la misma y así regularlo de acuerdo a las necesidades de su alumnado y la demanda de su área.

## Bibliografía

- Andresen, L.W. (2000). A usable, trans-disciplinary conception of scholarship. *Higher Educational-Research and Development*, 19(2), 137-153.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Benjamin, J. (2000). The Scholarship of Teaching in teams: what does it look like in practice? *Higher Education Research and Development*, 19(2), 191-204.
- Bolívar, A., & Caballero Rodríguez, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2276Bolivar.pdf>
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered*. Washington, DC: The Carnie Foundation.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3-18.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chocarro De Luis, E., González-Torres, M.C., & Sobrino Morrás, A. (2011). *Aprendizaje y enseñanza en el Siglo XXI: pautas para el desarrollo profesional del profesorado*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- Cranton, P. (2011). A Transformative perspective on the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research and Development*, 30 (1), 75-86.
- Crowe, A. R., & Berry, A. (2007). Teaching perspective teachers about learning to think like a teacher: articulating our principles of practice. En T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 31-44). New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). (Eds.) *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De La Cruz Tomé, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- Feiman, N.S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Greenhow, C., Robeline, B., & Hughes, J.E. (2009). Learning, Teaching and Scholarship in a Digital Age. *Educational Research*, 38 (1), 246-259.

- Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: a discipline based-approach. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 169-189.
- Kane, R. (2002). How we teach the teachers: new ways to theorize practice and practise theory. *Prospect*, 32(3), 347.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 283-310.
- Kinchin, I.M., Lygo-Baker, S., & Hay, D. B. (2008). Universities as centres of non-learning. *Studies in Higher Education*, 33(1), 89-103.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F., & Verkuyl, H. (2007). Do you encounter your student or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education. En T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationship and practices* (pp. 106-123). New York: Routledge.
- Kreber, C. (2000). How university teaching award winners conceptualise academic work: Some further thoughts on the meaning of scholarship. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 61-78.
- Kreber, C. (2002). Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151-167.
- Kreber, C. (2003). The scholarship of teaching: a comparison of conceptions held by experts and regular academic staff. *Higher Education*, 46(1), 93-121.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the Scholarship of teaching: focus on science instructors. *Higher Education*, 50(2), 523-359.
- Kreber, C. (2007). What's it really all about? The scholarship of teaching and learning as an authentic practice. *International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1).
- Kreber, C. (2013). The transformative potencial of Scholarship of Teaching. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 5-18.
- Kreber, C. & Cranton, P. (2000). Exploring the scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Little, J.W. (2003). Inside teacher community. Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. En T. Russell y J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices*, (pp. 1-16). New York: Routledge,.
- Loughran, J., Hamilton, Laboskey, V., & Rusell, T. (2002). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Boston: Kluwer Academic.
- Loughran, J., & Rusell, T. (2002). *Improving teacher education self-study*. New York: Routledge.
- Lueddeke, G. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and teaching-scholarship. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.
- Martin, E., & Ransden, P. (2000). Introduction. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 133-135.
- Mccombs, B. (2003). Defining tools for teacher reflection: The Assessment of Learner-Centered Practices (ALCP). Comunicación presentada en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853.

- Salomon, G. (1992). The changing role of the teacher: from information transmitter to orchestrator of learning. En K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching* (pp. 35-49). San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L.S. (2000). From Minsk to Pinsk: why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48-53.
- Shulman, L.S., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and Development*, 19, 155-168,
- Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the Scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Vardi, I., & Quin, R. (2011). Promotin and the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research and Development*, 30 (1), 39-49.

## Autores

### Edurne Chocarro de Luis

Realizó su tesis doctoral en el Dpto, de Educación de la Universidad de Navarra y obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado (2010). Actualmente trabaja en el Departamento de Educación de la Universidad de la Rioja en el área de Didáctica y Organización Escolar. En relación a su investigación sobre formación docente, tiene diversas publicaciones en forma de comunicaciones, artículos y capítulos de libros

### Ángel Sobrino Morrás

Es profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En la actualidad es profesor en el los grados de Magisterio en la Universidad de Navarra y director del Máster de Formación del Profesorado en la misma universidad. Ha participado en proyectos relacionados de investigación relacionados con la formación de los profesores y ha publicado numerosos artículos de impacto al respecto

### María del Carmen González-Torres

Es Profesora Titular de Psicología del Desarrollo y de la Educación del Dpto. de Educación en la Universidad de Navarra donde ha impartido Psicología Educativa y materias afines en las licenciaturas de Pedagogía y actualmente en los grados de Magisterio. Ha participado en numerosos proyectos interdisciplinares de investigación y tiene numerosas publicaciones relacionadas con su área de estudio

Calleja, M.A.I., & Ruiz, I. (2013). La experiencia de coordinación en el Grado de Maestro de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 15-24.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179411>

## La experiencia de coordinación en el Grado de Maestro de Educación Infantil

M<sup>a</sup> A. Inmaculada Calleja González, Inés Ruiz Requies

Universidad de Valladolid

### Resumen

El objeto de este trabajo fue dar a conocer la percepción detectada, sobre la implantación del Grado de Maestro en Educación Infantil adaptado al EEES y proponer sugerencias de mejora. Se realizó a través de un análisis DAFO, al profesorado y al alumnado de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Los datos procedieron de diferentes evaluaciones llevadas a cabo por el Comité de Título durante los primeros cursos académicos de estos estudios, dando respuesta a una de las competencias asignadas: proponer mejoras en el programa formativo y en los servicios prestados en la titulación.

### Palabras clave

Coordinación; EEES; Grado de Educación Infantil.

## The experience of coordination in the Teaching Degree in pre-primary Education

### Abstract

The objective of this work was to disseminate the perception detected about the implementation of the Teaching Degree in pre-primary Education adapted to the EHEA and propose suggestions for improvement. It was performed through a SWOT analysis, to the teaching staff and students of the Faculty of Education and Social Work at the University of Valladolid. The data came from different assessments carried out by the Committee of Title during the first years of these studies, responding to one of the assigned competencies: To propose improvements in the educational program and in the services provided in the degree.

### Key words

Coordination; EHEA; Teaching Degree in pre-primary Education.

---

### Contacto

M<sup>a</sup> A. Inmaculada Calleja González, [inca@psi.uva.es](mailto:inca@psi.uva.es), Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén, 1. 47011 Valladolid.



## Introducción

Tras la publicación de la Ley Orgánica 4/2007, en la que se modificó la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 y el Real Decreto 1393/2007, ordenando las enseñanzas universitarias, la Universidad de Valladolid ha transformado los antiguos Planes de Magisterio en los nuevos Grados de Educación. Para garantizar el adecuado funcionamiento de los títulos se constituyeron diferentes Comisiones de Calidad, entre ellas, la Comisión de Calidad de Título. Entre las competencias a ella asignadas, cobran cierta relevancia aquellas encargas de seguir el cumplimiento de los planes anuales de mejora de la titulación y proponer mejoras sobre el programa formativo y de los servicios prestados. En este trabajo, se describen las actuaciones concretas que la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, a través del Comité del Título, ha llevado a cabo para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y plantea una serie de reflexiones y posibles mejoras, aportadas por el profesorado y por el alumnado en los diferentes análisis DAFO aplicados durante los dos primeros cursos académicos de la implantación del Grado de Infantil.

## Lo que ha supuesto la implantación de los Grados según el EEES

La modificación de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre ha permitido sentar las bases para llevar a cabo una profunda modernización de la Universidad española. El Título VI de la Ley establece una nueva estructuración de las enseñanzas y de los títulos universitarios oficiales lo que ha permitido reorientar el proceso de convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con los principios de la construcción del EEES. En la posterior publicación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias, profundizando en la concepción y expresión de la autonomía universitaria. Gracias a esta autonomía, las universidades respetando las reglas establecidas, han propuesto aquellas enseñanzas y títulos que han considerado más adecuados impartir, sin haberse visto sujetas a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno.

Otro aspecto importante que permitía esta ley, era la flexibilización en la organización de las enseñanzas universitarias, lo cual ha favorecido y propiciado un mejor aprovechamiento de las fortalezas de cada universidad, incorporar las innovaciones realizadas y promover una diversidad curricular al objeto de dar respuesta a las demandas de una sociedad plural y en transformación continua.

Unido a esto se introdujo un cambio en las metodologías docentes, éstas debían centrarse en los procesos de aprendizaje del estudiante e inculcarles que el aprendizaje no finaliza con la adquisición de un determinado Grado o Máster sino que debe de ser constante y continuo a lo largo del ciclo vital.

Ahora bien, en el diseño y aplicación de un determinado título, es preciso ir más allá de la descripción de los contenidos formativos, se requiere incorporar nuevos elementos: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, desarrollo de competencias, resultados previstos y sistema de garantía de calidad. Uno de los conceptos claves que se incorpora es la adquisición y desarrollo de competencias en el alumnado. Entendiendo por competencias como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol relacionada con el ámbito particular de trabajo que integra conocimientos, habilidades y actitudes (Carreras & Perrenoud, 2005) y donde el aprendizaje por competencias no se orienta al mero desempeño inmediato de habilidades, sino que contempla la educación integral del estudiante (Torrego y Ruiz, 2011).

No obstante, para que un título permita el desarrollo de las competencias debe de hacer hincapié en los métodos de aprendizaje de dichas competencias y en los procedimientos para evaluar su desarrollo y adquisición. Unos métodos de aprendizaje que no sean meramente expositivos y reproductivos sino que sean métodos centrados en la educación de la persona que tal y como define Ander-Egg serían: “medios y procedimientos que, utilizados en situaciones de grupo, sirve para facilitar y estimular la acción y funcionamiento del grupo, de cara a alcanzar sus propios objetivos” (1986, p. 17). Tampoco podemos olvidar la necesidad de evaluar el proceso de adquisición y

desarrollo de competencias, el cual es complejo y requiere una investigación en profundidad. Posiblemente, el proceso de evaluación debería permitir una evaluación tridimensional (Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain, 2006) entre las competencias a desarrollar por parte del alumnado, las tareas a llevar a cabo durante el curso para desarrollar dichas competencias, y los criterios de evaluación que se utilicen para la evaluación de las mismas. Así como una evaluación desde la perspectiva integral y global de la persona y del aprendizaje (Pérez Gómez, 2007)

Otro concepto nuevo que introduce la Ley es el crédito europeo, las anteriores horas lectivas se transforman en créditos ECTS (European Credit Transfer System), una nueva medida que debe reflejar los resultados de aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, siendo la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender los ejes que deben guiar este aprendizaje.

El Real Decreto 1393/2007, en su exposición de motivos, también alude a los Sistemas de Garantía de la Calidad como parte imprescindible de los nuevos Planes de Estudios. Con estos sistemas de calidad se pretende garantizar el adecuado funcionamiento de los títulos, crear confianza en los procesos de evaluación y acreditación, ya que permiten la supervisión efectiva de la enseñanza, e informar a la sociedad sobre la calidad de la misma. Es aquí donde los Comités de Título y las tareas de Coordinación tienen su razón de ser.

### **Actuaciones concretas en la Universidad de Valladolid.**

Para poder implantar el EEES, la Universidad de Valladolid ha llevado a cabo una serie de medidas concretas de actuación. En relación a la metodología docente se definió un nuevo patrón de docencia en el cual las asignaturas de un determinado Plan de Estudios se podían dividir en clases teóricas, clases prácticas, seminarios, etc. y combinar distintos métodos de enseñanza en cada una de ellas. Siguiendo las orientaciones de Guilarte, Marbán y Miranda (2008), en función del modelo de clase en la que se fuera a intervenir, se podía elegir la metodología más idónea entre las que destacamos: la lección magistral, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, etc. para la modalidad clases teóricas y expositivas; la resolución de problemas, el aprendizaje basado en problemas, etc. para las clases prácticas y el estudio de casos, la resolución de problemas, etc. para los seminarios. Esto no quiere decir que sean éstos los métodos únicos, ya que el actual sistema universitario requiere de una gran variedad de métodos de enseñanza en función del tipo de asignatura, el número de alumnos, el espacio con el que se disponga y la creatividad del docente.

Ahora bien, estas propuestas debían tender hacia una renovación metodológica que repercutiera tanto en la mejora del aprendizaje del alumnado como en el incremento del nivel de satisfacción y motivación de profesores y estudiantes. Además deberían conllevar avances claros hacia un nuevo estilo de trabajo del profesorado en el que se combinara satisfactoriamente la formación básica de los estudiantes, con una mayor aproximación al ejercicio profesional para el que se les está preparando (MEC, 2006, p. 84).

Por otro lado, los nuevos créditos ECTS han supuesto una modificación tanto en el patrón de docencia, como en los horarios y en la carga de trabajo del profesorado y del alumnado. Éstos, además de las horas presenciales, que puede variar en los diferentes grados entre el 30 o 40 % de presencialidad, también deben dedicar un número importante a las horas de trabajo individual en cada asignatura.

Por lo que se refiere al título objeto de análisis, la Universidad de Valladolid, amparada en las nuevas medidas de la Ley, diseñó, elaboró y propuso el Plan de Estudios del Título de Grado Maestro/a en Educación Infantil. Un plan único que se ha llevado a cabo en los cuatro centros adscritos a ella: Escuela Universitaria de Educación de Palencia; Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, Escuela Universitaria de Educación de Soria y Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid y que de forma pionera se empezó a aplicar durante el curso académico 2009-10, un curso académico anterior a la fecha obligatoria para adaptar todos los títulos al EEES.

Inicialmente, en el Consejo de Gobierno de 24 de Julio de 2008, se aprobó el Sistema de Garantía Interno de Calidad de los Títulos Oficiales de Grado de la Universidad de Valladolid. En dicho Sistema,

se especifican diferentes tipos de comisiones como responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios: Comisión de Calidad de la Universidad de Valladolid; Comisión de Garantía de Calidad del Centro; Comisión de Título y en aquellos casos que se imparta la misma titulación en varios centros la Comisión de Garantía de Calidad Intercentros.

### **La coordinación en el Grado de Maestro de Educación Infantil en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la UVA.**

Durante los cursos académicos 2009-10; 2010-11 y 2011-12 se ha impartido los tres primeros cursos del Grado de Maestro en Educación Infantil en los cuatro campus anteriormente mencionados. Para llevar a cabo una correcta implantación ha sido necesaria una estrecha y profunda coordinación entre todos los implicados a distintas bandas. Por un lado, una coordinación del Título, en este caso, era la Comisión del Título de Grado en Educación Infantil, la que ha intentado dar respuestas a las peculiaridades y problemáticas específicas del plan de estudios. Por otro, ha sido necesario realizar una estrecha coordinación entre todos los títulos implantados en un mismo centro, para armonizar la puesta en marcha de los diferentes Grados. En concreto en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid durante el curso 2009-2010 se implantaron los siguientes grados: Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Social y en el curso 2010-12 el título de Trabajo Social, los Coordinadores de estos títulos formaban parte de la Comisión de Garantía de Calidad del Centro. Y por último, una coordinación entre los cuatro centros del campus para poder llevar a cabo los planes implantados respetando criterios comunes (Comisión de Coordinación Intercentros).

Durante el primer año de aplicación, al ser una experiencia piloto, se llevaron a cabo numerosas reuniones en cada una de las comisiones. Era necesario acomodar y adecuar la nueva normativa, introducir sugerencias de modificación en algún punto, proponer nuevas normativas en función de las necesidades y demandas detectadas, etc. lo que propició una fuerte cohesión entre los cuatro campus.

Sin embargo, las condiciones de cada campus, sus peculiaridades, los grados concretos que se han impartidos en cada centro, el número de alumnos, el número de grupos, el número de menciones, han diferido entre sí. Por eso, con el devenir de estos años y la implantación de las nuevas ofertas educativas: Curso de adaptación al Grado, incorporación de las nuevas Menciones en los diferentes campus, etc. ha propiciado una cierta autonomía en cada uno de los centros disminuyendo la cohesión inicial.

Respecto a la Comisión de Calidad de Título del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, fue nombrada por la Junta del Centro y ha estado compuesta por:

- a) La coordinadora de titulación.
- b) 10 profesores pertenecientes a diferentes departamentos implicados en la titulación.
- c) Un representante del Personal de Administración y Servicios del Centro.
- d) Un estudiante con al menos el 50 % de los créditos aprobados.

Las competencias asignadas a dicha comisión por el Sistema de Garantía Interno de Calidad de los Títulos Oficiales de Grado de la Universidad de Valladolid nos han obligado a realizar una intensa actividad para poder dar respuesta a muchas de las cuestiones suscitadas a los largo de este tiempo. Entre dichas competencias destacamos:

- a) Seguir el cumplimiento de los planes anuales de mejora de la titulación.
- b) Evaluar los resultados del Sistema de Garantía Interno de Calidad respecto a la titulación.
- c) Proponer mejoras sobre el programa formativo y los servicios prestados.
- d) Elevar propuestas al centro en materia de ordenación académica del título y sobre la asignación docente.

e) Coordinar y planificar la metodología de enseñanza, los programas de actividades y la evaluación de aprendizajes del título.

f) Realizar el análisis de las causas y buscar soluciones a las incidencias, reclamaciones y sugerencias que en el ámbito del título se han planteado.

Además de estas competencias, dicha comisión de calidad ha tenido que asumir otras no menos importantes, entre las que destacamos:

a) Diseñar y organizar el Practicum del Grado de Educación Infantil.

b) Diseñar y organizar el Curso de Adaptación al Grado y los correspondientes Trabajos de Fin de Grado: Guía docente, elección de tutores, líneas de intervención, tribunales de evaluación, etc.

Gran parte de las actividades e intervenciones realizadas, así como el resultado de las evaluaciones llevadas a cabo por la Universidad, tanto al alumnado como al profesorado y al Personal de Administración y Servicios (PAS), se hallan reflejados en los Autoinformes de Seguimiento del Título de Infantil remitidos al ACSUCYL (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León). Ahora bien, durante estos años también se han realizado, desde el Comité de Título del Grado en Educación Infantil, una serie de evaluaciones tanto al alumnado, profesorado y PAS y parte de esos resultados nos gustaría destacar aquí.

Uno de los objetivos propuestos en estas evaluaciones era recabar información acerca de la percepción que tenían los agentes implicados en este proceso respecto a la adaptación de las enseñanzas al EEES. Percepciones sobre los cambios introducidos, tanto en las modalidades docentes (clase magistrales con el gran grupo, prácticas de aula con la mitad del gran grupo y seminarios con la cuarta parte del gran grupo), en las estrategias docentes, la aplicación de los Créditos ECTS, la organización de horarios, como la dedicación del alumno al trabajo personal, etc.

Durante los dos primeros años de implantación del Grado al finalizar cada uno de los cuatrimestres se aplicó un análisis DAFO tanto al alumnado como al profesorado para tener una información de la realidad percibida y en función de los datos introducir, en la medida de lo posible, las adaptaciones o los cambios pertinentes.

De esta forma, pudimos detectar una serie de fortalezas y debilidades, por un lado, referidas al nuevo modelo educativo adaptado al EEES y por otro, a la aplicación concreta que se hacía en cada una de las asignaturas de los cursos, así como una serie de sugerencias de mejora que se intentaron llevar a cabo, en la medida de lo posible.

Entre los resultados obtenidos durante estos cursos destacamos las respuestas más significativas y repetidas referidas a la percepción por parte de profesorado respecto a la adaptación del Título del Grado de E.I. al EEES (Tabla 1), sobre la aplicación del EEES a cada asignatura (Tabla 2) y del alumnado durante estos años (Tabla 3).

*Tabla 1. Percepción del profesorado respecto a la adaptación del Título de Grado en Educación Infantil al Espacio Europeo de Educación Superior*

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
Hacer una reflexión previa favorece la organización y planificación de las asignaturas.	La planificación a largo plazo limita las posibles modificaciones que surgen a lo largo del curso.
Se favorece el desarrollo de competencias que el anterior modelo no contemplaba de forma explícita.	La escasa formación previa del alumnado de primer curso dificulta el desarrollo de competencias generales y específicas. La escasa competencia para la lectura, síntesis y comprensión del material bibliográfico científico es un freno para el desarrollo de otras competencias.
Se pone el énfasis en la adquisición del "saber hacer" modelo experiencial.	En primer curso, al desconocer el alumnado totalmente la asignatura, resulta difícil realizar

<p>Las prácticas programadas pueden ayudar a la interiorización de los contenidos teóricos, sobre todo en los cursos superiores.</p> <p>La organización y planificación del trabajo puede ayudar al alumno a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.</p> <p>El alumno puede tomar un mayor contacto con la realidad.</p> <p>La participación en los seminarios permite una profundización de los contenidos.</p> <p>El programa Orienta, iniciado el curso 2009-10 se consideró muy útil tanto para profesores como para el alumnado</p>	<p>trabajos prácticos con cierto rigor.</p> <p>El exceso de prácticas, supone un gran trabajo y no siempre se tienen interiorizados los contenidos previos imprescindibles para llevar a cabo con éxito las prácticas.</p> <p>La escasa implicación, por parte de cierto alumnado, para cumplir la planificación ha dificultado el trabajo en grupo y el rendimiento individual.</p> <p>La rigidez en el horario ha limitado un contacto más directo con las instituciones externas a la Universidad.</p> <p>Dificultades en la implicación de todo el alumnado en los seminarios ya que no está habituado a realizar un trabajo individual en profundidad.</p> <p>La escasez de fondos y de reconocimiento por las instituciones hacia este tipo de servicio, contribuyó a que se extinguiera.</p>
---	---

Tabla 2. Percepción del profesorado sobre la aplicación del EEES a cada asignatura.

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<p>Las experiencias de aprendizaje tanto en gran grupo como en prácticas han sido muy satisfactorias, con dificultades en los seminarios.</p> <p>El trabajo en grupo cuando se hace bien es muy enriquecedor y favorece el conocimiento.</p> <p>La disminución de la ratio ha permitido un aumento de la interacción con el alumnado</p> <p>Las diferentes modalidades docentes exigen una utilización de espacios adaptados para ello.</p>	<p>Es preciso dotar de entidad propia a los seminarios, no todos entendemos lo mismo y al alumnado en ocasiones le crea confusión.</p> <p>Dificultades en ciertos trabajos en grupo, más que un trabajo colaborativo es la suma de trabajos individuales, falta debate y acuerdos.</p> <p>La ubicación de ciertas asignaturas en los semestres y curso no se considera la más adecuada: Fundamentos de la Atención Temprana (primer semestre), Infancia y Hábitos de Vida Saludable, etc. Impartidos en el primer semestre de primer curso deberían impartirse en cursos posteriores cuando el alumnado haya adquirido unos conocimientos previos y desarrollado ciertas competencias básicas.</p> <p>Los espacios de los centros resultan insuficientes para poder albergar el trabajo individual o en grupo. En las horas no presenciales de éstos, en función de la modalidad docente.</p>

Tabla 3. Percepción del alumnado sobre la experiencia de implantación.

Fortalezas	Debilidades
Las experiencias de aprendizaje tanto en gran grupo como en prácticas han sido muy satisfactorias, con dificultades en los seminarios.	Es preciso dotar de entidad propia a los seminarios, no todos entendemos lo mismo y al alumnado en ocasiones le crea confusión.
El trabajo en grupo cuando se hace bien es muy enriquecedor y favorece el conocimiento.	Dificultades en ciertos trabajos en grupo, más que un trabajo colaborativo es la suma de trabajos individuales, falta debate y acuerdos.
La disminución de la ratio ha permitido un aumento de la interacción con el alumnado	La ubicación de ciertas asignaturas en los semestres y curso no se considera la más adecuada: Fundamentos de la Atención Temprana (primer semestre), Infancia y Hábitos de Vida Saludable, etc. Impartidos en el primer semestre de primer curso deberían impartirse en cursos posteriores cuando el alumnado haya adquirido unos conocimientos previos y desarrollado ciertas competencias básicas.
Las diferentes modalidades docentes exigen una utilización de espacios adaptados para ello.	Los espacios de los centros resultan insuficientes para poder albergar el trabajo individual o en grupo. En las horas no presenciales de éstos, en función de la modalidad docente.

### Propuestas de Mejora

Entre las diferentes sugerencias de mejora destacamos las siguientes:

- a) Reflexionar sobre la entidad didáctica de los seminarios.
- b) Necesidad de una mayor coordinación entre los profesores que imparten asignaturas similares y sobre todo entre el profesorado de diferentes departamentos que imparten una misma materia.
- c) Mejorar la coordinación entre el profesorado relativa a la entrega de trabajos y actividades en un mismo grupo.
- d) Revisar la ubicación de ciertas materias a lo largo del Plan de Estudios.
- e) Las asignaturas con más de seis créditos ECTS deberían distribuirse a lo largo del año y no ser semestrales.
- f) Respetar las Guías Docentes publicadas al principio de curso ya que los cambios pueden afectar a la programación del resto de asignaturas.
- g) Coordinación periódica entre el profesorado que imparte docencia en un mismo curso y plan de estudios para consensuar contenidos y que éstos no se repitan en distintas asignaturas.
- h) Revisar los horarios para evitar los “tiempos muertos”, en los que el alumnado no está dentro del aula y tiene que permanecer en el centro para trabajar de forma autónoma.
- i) Fomentar la interdisciplinariedad entre asignaturas, por ejemplo aumentar la coordinación entre las distintas asignaturas con las TIC.
- j) Mayor flexibilidad en el patrón de docencia para poder adaptarse a la metodología concreta que cada una de las asignaturas requiere.
- k) Mayor flexibilidad en la organización de los grupos de prácticas o seminario teniendo en cuenta las sugerencias propuestas por el grupo.

l) Generar dinámicas de evaluación más adaptadas a las nuevas metodologías docentes.

## Conclusiones

Una vez analizados estos tres primeros años de implantación del Grado de Educación Infantil al EEES en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, consideramos que el esfuerzo realizado por todos los agentes implicados: Decanato, Comité de Título, Junta de Facultad, profesorado, alumnado y Personal de Administración y Servicios, ha sido intenso y continuado durante los tres cursos académicos a los que hemos hecho mención.

Un esfuerzo importante ya que al haber sido pioneros en la adaptación del título al nuevo sistema educativo, ha sido necesario dar respuesta a numerosas solicitudes (convalidaciones de asignaturas con otros títulos, con estudios de Formación Profesional, etc.), a un nuevo Practicum más exigente y con una normativa que anteriormente no existía y a nuevos requerimientos como los Curso de Adaptación al Grado o el Trabajo de Fin de Grado, totalmente nuevos en nuestra titulación. Todo ello, ha requerido una continúa demanda de normativa y legislación, inexistente hasta el momento, para poder llevar a cabo la gestión del título. Esta falta de normativa dificultó aún más el trabajo de coordinación ya que en sucesivas ocasiones se ha tenido que adaptar y modificar el trabajo realizado tras la publicación de las normativas.

Por otro lado, queremos destacar el esfuerzo continuado de todos al intentar aplicar con rigor las nuevas metodologías docentes, las cuales, nos han obligado a introducir modificaciones, redefiniciones y nuevos planteamientos en función de las sugerencias de mejora propuestas por los distintos sectores implicados. Los datos recogidos a través de los análisis DAFO, tanto del profesorado como del alumnado, han permitido cuidar la calidad educativa e introducir mejoras a lo largo de todo este proceso.

Ahora bien, llegados a este punto, con todo este bagaje de funcionamiento, no podemos dejar de hacernos ciertas preguntas ¿Y ahora qué? ¿Qué va a pasar tras los nuevos cambios introducidos por la crítica situación económica que padecemos? ¿Los ajustes aplicados al personal docente e investigador, el incremento en el número de asignaturas impartidas por el profesorado, el excesivo número de alumnos por aula, la dificultad para realizar seminarios con un número de alumnos más reducido, va a permitir llevar a cabo con rigor las diferentes metodologías ya puestas en práctica y, en cierta medida, consolidadas? Son muchos los interrogantes que podríamos plantear ante esta manifiesta sensación de pérdida que nos invade.

No obstante, no queremos finalizar esta reflexión sin poner en valor lo mucho que se ha conseguido durante estos tres años, el cambio de actitud por parte del profesorado hacia la nueva forma de enseñar, el esfuerzo de éste, por introducir nuevas metodologías docentes y coordinarse con sus compañeros y compañeras, por combinar teoría y práctica y por intentar acercar su práctica a la realidad. Deseamos que todos estos esfuerzos sigan siendo significativos ya que, pese a la situación en la que estamos inmersos, hoy por hoy sigue imperando la responsabilidad y la implicación de todos para alcanzar la adaptación definitiva de la titulación al Espacio Europeo de Educación Superior

## Bibliografía

- Ander Egg, E. (1986). *Técnicas de reuniones de trabajo*. Buenos Aires: Humanistas.
- Carreras, J., & Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Espinosa J.K., Jiménez, J., Olabe, M.A., & Basogain, X. (2006). Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES. Tecnologías aplicadas a la enseñanza de la Electrónica. Congreso Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica (TAAE 2006). Consulta 2 Septiembre 2007 de <http://www.euitt.upm.es/taee06/papers/S4/p216.pdf>
- Guilarte, C., Marbán, J.M., & Miranda, S. (2008). Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES así como la rigidez en el horario Castilla y León:

- Valladolid. Recuperado de [http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoCalidadInnovacion/Innovacion\\_educativa/materiales/mat\\_prof/Guia\\_docente\\_asignatura/1215505533222\\_ppos\\_basicos\\_guias\\_docentes\\_eees\\_uva.pdf](http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoCalidadInnovacion/Innovacion_educativa/materiales/mat_prof/Guia_docente_asignatura/1215505533222_ppos_basicos_guias_docentes_eees_uva.pdf)
- MEC (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas. Recuperado de <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=910>
- Pérez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de pedagogía de Cantabria* (1).
- Torrego, L., & Ruiz Esteban, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14(4). Recuperado de <http://www.aufop.com>



## Autores

Mª A. Inmaculada Calleja González

Profesora Titular de Escuela Universitaria del Departamento de Psicología. Imparto las asignaturas del área de Evolutiva y de la Educación en concreto: Psicología del Desarrollo, Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos, Evaluación y Diagnóstico. Mis líneas de investigaciones son: Evaluación e intervención en el desarrollo del Razonamiento Inductivo en niños de infantil y Primaria. Diagnóstico e intervención en TDAH e Innovación educativa en Educación Superior

Inés Ruiz Requies

Profesora del Departamento de Pedagogía de la FEYTS. Actualmente imparto las asignaturas de Didáctica General y Currículo y Sistema Educativo en la Formación Inicial de maestros/as. He participado en la organización de numerosas actividades e investigaciones I+D y soy miembro del Grupo GSIC-EMIC. Mis líneas de investigación son el CSCL, la innovación educativa en Educación Superior y las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Blanco, M.P. y Garrido, M.C. (2013). Lenguas de especialidad e interacción oral en el sector turístico: Reflexiones sobre su implicación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 25-40.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179421>

## Lenguas de especialidad e interacción oral en el sector turístico: Reflexiones sobre su implicación en el espacio europeo de educación superior

María del Pilar Blanco Calvo, María del Carmen Garrido Hornos

Universidad de Valladolid

### Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en los estudios universitarios de Grado en Turismo ha sufrido cambios significativos. En este artículo se analizan sus consecuencias, tanto en la búsqueda de modelos pedagógicos en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior —que promuevan la autonomía en el aprendizaje—, como en la adaptación de las lenguas de especialidad a las necesidades lingüísticas, pragmáticas, sociolingüísticas y funcionales características del sector profesional turístico.

Esta acomodación a las necesidades de los discentes, futuros profesionales en el sector turístico, implica detenerse en la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa oral, pero también en las dificultades psicolingüísticas que contempla dicho aprendizaje.

### Palabras clave

Enseñanza superior; competencias; lenguas de especialidad; interacción comunicativa; turismo.

## Languages of specialization and oral interaction in the tourism sector: Reflections upon its implication in the higher education area

### Abstract

The second languages teaching and learning process in the university studies of Degree in Tourism has suffered important changes. In this paper we analyse their consequences, both in the search of

---

### Contacto:

María del Pilar Blanco Calvo, [pilarbc@ffr.uva.es](mailto:pilarbc@ffr.uva.es), Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación, Universidad de Valladolid. Campus "María Zambrano". Plaza Alto de Los Leones, 1. 40003 Segovia

pedagogical models in line with the European Higher Education Area —changes which foster autonomous learning— and in the adaptation of the languages of specialization to the linguistic, pragmatic, sociolinguistic and functional necessities typical of the tourism sector.

This adjustment to the learners' needs —prospective professionals of the tourism field— implies a reflection upon the transcendence of the development of the oral communicative competence, but also upon the psycholinguistic difficulties involved in this type of learning.

### Key words

Higher Education; competences; languages of specialization; communicative interaction; tourism.

*De la libertad de explorar nace la alegría de aprender. Del conocimiento adquirido mediante la iniciativa personal nace el deseo de saber más cosas. (E.O. Wilson, en Rué, 2009: 47)*

## Introducción

Inmersos como estamos en las nuevas tendencias de la enseñanza universitaria, el aprendizaje de lenguas extranjeras por medio de competencias ha dejado de ser un utópico sistema para convertirse en una metodología realista. Hemos emprendido un proceso de reajuste, renovación y adecuación a las estructuras de los estudios superiores de segundos idiomas, algo no realmente novedoso en nuestro ámbito de formación, pues ya desde los años 70 el campo de didáctica de las lenguas ha dispuesto de una ingente cantidad de estudios en los que los términos “comunicación” y/o “competencia comunicativa” figuran de forma sistemática<sup>1</sup>.

Bernal (2006) considera que el desarrollo de las competencias universitarias en la enseñanza de lenguas —entendidas como objetivos precisos y directos— ha de potenciar el aprendizaje autónomo del alumno y capacitarlo en su prospectiva inserción al mercado laboral. La adquisición de las competencias, según este autor, está estrechamente vinculado a:

- a) Un saber conceptual, con un correspondiente desarrollo de las capacidades profesionales.
- b) Un saber procedimental, en relación a la plasmación empírica de los conocimientos adquiridos.
- c) Un saber actitudinal, entroncado con la convivencia profesional y la mutua colaboración.
- d) Un saber metacognitivo, vinculado, a su vez, a la capacidad de autocrítica, autonomía y responsabilidad académico-profesional.

Ya sea contemplando la valoración de calidad profesional de Bernal, ya asimilando la acepción académica de las competencias como una combinación de conocimientos, habilidades y valores de formación universitaria, resulta claro que el mundo del turismo —íntimamente ligado al estudio de idiomas por razones obvias— requiere del empleo fluido de la lengua meta como vehículo de comunicación y transmisión de conocimientos tanto académicos como profesionales. La finalidad del profesor de idiomas en este sentido no es otra que proporcionar las estrategias que faculten al discente para interactuar lingüísticamente en cualquier contexto social y cultural que afronten una vez concluidos sus estudios universitarios.

---

<sup>1</sup> Por señalar sólo a los pioneros, apuntaremos que ya en 1975, la obra *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults.*, de Van Ek se encumbró como la primera enunciación manifiesta de propósitos didácticos dependientes de la adecuación sociolingüística. Este tratado en inglés, que recoge una enumeración detallada de actos de habla que han de ser asimilados y empleados por el alumno como prueba de su competencia en la lengua que estudia, fue el precursor de otros tantos equivalentes en las distintas lenguas europeas: en 1976 Coaste escribe para la lengua francesa *Le Niveau Seuil*; Slagter hizo lo propio con *Nivel Umbral* para el español; *Livello Soglia* se proyectó como la guía para el italiano y *Kontakt Schwelle* resultó ser el equivalente para el alemán.

Para la consecución de tales objetivos pedagógicos, hemos precisado de una nueva canalización en el modo de comprender la enseñanza de idiomas, pues aun cuando las metodologías activas y comunicativas nos han acompañado desde años atrás, la orientación y los nuevos modelos de tutoría universitaria han supuesto un replanteamiento de nuestros procedimientos didácticos, de nuestras planificaciones docentes; en definitiva, de nuestra forma de entender la universidad. Se aboga por unos estudios científicos más especializados en los que el profesor se transforma en, como sugeriremos, un “formador competente” tan preocupado por los saberes conceptuales como por los conocimientos profesionales —“*saber hacer*” será un concepto nuclear de nuestra aproximación.

El propósito de este estudio es reflexionar sobre la viabilidad y utilidad práctica de las competencias genéricas, instrumentales, personales y sistémicas de las materias de idiomas en las aulas de Grado de Turismo, debatiendo hasta qué punto puede ver el estudiante satisfechas sus habilidades comunicativas —ya sean éstas escritas u orales— dentro del panorama académico de reciente implante y dónde recaen las restricciones propias de un nuevo sistema educativo que, por si fuera poco, se está viendo gravemente afectado por la recesión económica que atraviesa nuestro país y los recortes derivados de ella.

En el marco de los Proyectos de Aprendizaje Tutorado, Metodologías Activas y Aprendizaje Colaborativo —tan centrados todos ellos en el “leitmotiv” “*enseñar a aprender*”—, ¿pueden suplirse de algún modo las limitaciones ocasionadas por la centralización en el trabajo autónomo del alumno? ¿Dónde acaban nuestras funciones como “transmisores de conocimientos” y dónde empieza nuestra responsabilidad como “desarrolladores de competencias”? ¿Realmente existe esa función? ¿Estamos respondiendo seriamente a las necesidades formativas de nuestros estudiantes en sus fines específicos?

En un panorama económico como el presente, que —en lo concerniente a los recortes a nivel contractual— no permite con frecuencia el fraccionamiento de líneas ni grupos y eleva la *ratio* al total de la matrícula, tanto profesor como alumno del Grado en Turismo son conscientes de la voluntad y el afán de superación que exige la adquisición de una lengua extranjera, si bien asumen la dificultad de lograr su objetivo y desarrollar las competencias demandadas. Así, la práctica oral —a la que se dedicará en nuestras páginas un epígrafe íntegro— se complica no sólo por factores psicolingüísticos propios del ensayo de la destreza, sino también por cuestiones prácticas como la imposibilidad de fomentar la fluidez de todos los estudiantes por falta material de tiempo.

En este artículo revisaremos éstas y otras condiciones, centrándonos, para ello, en las asignaturas de lenguas extranjeras del Grado en Turismo por ser equipo docente activo de la titulación<sup>2</sup> y, sobre todo, por entender que los conocimientos de las lenguas no se circunscriben en este punto a un uso instrumental del idioma, sino a un empleo específico del vehículo de interacción lingüística. Atención expresa recibirán estas asignaturas por su calidad de *lengua de especialidad* y se detallarán, como veníamos adelantando, elementos propios del manejo de una lengua que no se limita al simple intercambio de conocimientos entre profesionales del sector; muy al contrario, deliberaremos acerca de los riesgos de este tipo de aprendizaje, que, con frecuencia tiende a obviar ciertas competencias para focalizar su atención en el léxico específico.

Para finalizar, analizaremos las dificultades propias del entrenamiento de la producción oral: las fuentes de ansiedad en el manejo de la destreza tratarán de dar respuesta a la cuestión de partida: ¿es posible que el alumno adquiera las competencias que, inicialmente, calculamos? Todas nuestras teorías y conclusiones tendrán como punto de partida las competencias desglosadas en el *Libro Blanco del Grado en Turismo* de ANECA (2004) —al que haremos referencia continua—, entendiendo éste como decálogo-guía para la construcción de las asignaturas de nuestra titulación.

---

<sup>2</sup> El artículo que el lector va a comenzar es un planteamiento teórico, una reflexión escrita y basada en la experiencia en el aula de lenguas extranjeras del Grado en Turismo. Recogemos en estas páginas las conclusiones derivadas de prácticas reales y de las vivencias en el desarrollo de las materias de las que las autoras somos responsables.

## Aprendizaje de lenguas extranjeras en el grado en turismo

Los nuevos estudios de Grado en Turismo, partiendo de la realidad y del acercamiento al hecho turístico, buscan atender “la propia evolución del turismo, la demanda de sectores cada vez más expertos y las necesidades de los destinos de acogida” (ANECA, 2004, p. 25). Se demandan profesionales con una formación específica y diferenciada, con una visión amplia del sector turístico y de ocio de manera que “la formación en turismo debe ir adaptándose continuamente a los nuevos postulados turísticos” (ANECA, 2004, p. 25).

En la memoria del Programa Verifica de los estudios de Grado en Turismo de la Universidad de Valladolid (sin publicar) queda patente que, como profesores responsables, tratamos de ofertar “unos estudios científicos más especializados que tengan relevancia en el mercado laboral nacional y europeo, que fomenten la movilidad y la empleabilidad de los alumnos, proveedores de la máxima calidad”. Éstos son los objetivos de la titulación y, dentro de sus ellos, “calidad” es el término clave.

Cano González (2009), compañero del Departamento de Pedagogía de nuestra universidad y estudioso de los nuevos modelos de tutoría y el aprendizaje por competencias, propone una reflexión de las nuevas corrientes en base a, por una parte, la reforma en sí —con la complejidad estructural de los nuevos planes de estudio (Grado, Máster y Doctorado)— y, por otra, al perfil propio del alumnado, señalando:

- a) El aumento del número de estudiantes en las últimas décadas
- b) La heterogeneidad de los alumnos en relación al nivel académico y personal
- c) El creciente número de discentes que compatibilizan trabajo y estudio
- d) El absentismo generalizado en las sesiones formativas
- e) Y su subsiguiente fracaso académico y/o abandono de estudios (Cano González, 2009, p. 187).

Cano entiende que “las competencias se van adquiriendo por un proceso de aprendizaje continuo y dinámico (...) unido a nuestra vida y actividad” (Cano González, 2009). Y, de hecho, la preocupación del cuerpo docente de idiomas por una enseñanza de calidad no sólo atiende a la problemática inicial de la precisión en el uso de la segunda lengua, ni siquiera a la cobertura y exposición exitosa de los diseños curriculares de las asignaturas de las que somos responsables. Académicos especialistas subrayan la relevancia que la calidad del trabajo autónomo del discente ha de tener en toda asignatura —especialmente en las pertenecientes al segundo ciclo de la titulación—, pues según el Espacio Europeo de Educación Superior, el profesor es, antes que ilustrador de conocimientos, formador vocacional de personas: su función primaria ha de ser enseñar a aprender, instruir para gestionar y ser formador competente.

El nuevo Plan de Estudios del Grado en Turismo señala ya desde sus primeras líneas en el Libro Blanco del Título de Grado en Turismo la relevancia que, por ejemplo, se le ha de conceder a la asignatura de Inglés, concebida ésta ya desde sus niveles iniciales como una inmersión bilingüe que capacite al estudiante en prospectivas comunicaciones escritas y/u orales en la lengua meta: “[!]a evidente implantación de la lengua inglesa —dicen sus líneas relacionadas con las competencias específicas relacionadas con el Inglés— en los diferentes ámbitos profesionales y muy especialmente en el entorno turístico, hace imprescindible su conocimiento y uso” (ANECA, 2004, p. 132). Se trataría, según vemos, de un “perfeccionamiento” y una “intensificación” del inglés que permita al alumno trabajar en medios socioculturales diferentes con una marcada orientación del servicio al cliente. Para ello, y como reiteraremos a lo largo del presente artículo, el manejo correcto de las técnicas de comunicación ha de trabajarse ya desde las primeras asignaturas del currículo pues, bien se recoge a continuación en lo que a los Conocimientos Profesionales se refiere (“saber hacer”), se esperará del alumno:

- a) Comunicarse en inglés en cualquier medio. Saber comprender textos originales relacionados con temas turísticos
- b) “Trabajar” en lengua inglesa en un entorno profesional

c) Comprender y redactar documentos, informes y memorias en un lenguaje técnico turístico (ANECA, 2004).

En el caso de las segundas lenguas extranjeras, se persigue desarrollar la competencia oral y escrita adaptándolas a “situaciones profesionales cotidianas como instrumento de comunicación y el análisis de las normas de convivencia socioculturales de esta segunda lengua con el fin de dar una imagen adecuada en las relaciones profesionales” (ANECA, 2004). Sin embargo, somos conscientes de que el desarrollo de las competencias profesionales y de un lenguaje especializado se adquiere mucho mejor, en nuestra modesta opinión, en una etapa posterior a la adquisición de la lengua denominada “común”, de manera que consideramos necesaria una etapa previa de adquisición de la lengua común para, posteriormente, en los dos últimos años del Grado, adquirir los conocimientos profesionales.

La importancia de una segunda lengua extranjera común no se contempla claramente en los nuevos planes de estudios, centrados fundamentalmente en la adquisición de conocimientos profesionales, pero quedó manifiestamente respaldada por numerosos representantes de los principales sectores de la industria turística en el I Congreso Internacional de Turismo y Lenguas Extranjeras (Palma de Mallorca, abril 2011) pues se llegó a señalar que, en muchas ocasiones, preferían contratar simplemente a personal nativo porque la formación posterior en conocimientos profesionales era más rentable para la empresa y que, por otro lado, se necesita a profesionales que sepan comunicar aspectos amplios y cotidianos, dado que muchas veces se habla de aspectos de la vida cotidianos (como, por ejemplo, el tiempo o el retraso que ha tenido el vuelo).

De hecho, observamos que este aspecto se refleja nítidamente en el Libro Blanco, pues presenta en la adquisición de Conocimientos Profesionales (“Saber hacer”) situaciones de comunicación “habituales y personales”. Pensamos por consiguiente que se intenta resaltar la importancia de la adquisición de la lengua común, pero, como se aprecia, se incide bastante más en los conocimientos profesionales:

a) Comprender y producir mensajes orales en situaciones diversas de comunicación: habituales y personales.

b) Interpretar y realizar información escrita tanto en el ámbito turístico como en el ambiente sociocultural.

c) Comunicarse de forma oral y escrita con un interlocutor, interpretando y transmitiendo la información necesaria para establecer los términos que delimiten una relación profesional dentro del sector turístico.

d) Analizar las normas de convivencia socioculturales con el fin de dar una imagen adecuada en las relaciones personales y profesionales. (ANECA, 2004).

No parece demasiado arriesgado asegurar que las asignaturas que demandan mayor grado de presencialidad por parte del alumno y un mayor porcentaje de la ya casi obsoleta “lección magistral” dentro del Grado en Turismo parecen ser los idiomas; el estudiante —en especial el más débil en relación a la oralidad de la lengua— precisa de un sistemático aporte de la segunda lengua que no siempre puede verse satisfecha con los nuevos modelos de tutoría, sobre todo si entendemos ésta como de grupo o seminario y, además, rotativa, aunque ésta favorezca por otra parte el aprendizaje colaborativo. Santos Guerra (1999), de la Universidad de Málaga, escribía ya incluso antes de la materialización del proceso de Bolonia en nuestro país —de forma casi profética— acerca de la problemática subyacente de toda universidad a la hora de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las condiciones organizativas de los estudios superiores obstaculizan la evaluación fiel y de calidad, ya sea por masificación de alumnos o no:

La masificación de alumnos dificulta la tarea de hacer evaluación rigurosa. Digo dificulta, no impide, porque algunos profesores hacen lo mismo con 5 que con 500.

Un pequeño grupo de alumnos permitiría al profesor conocer cómo aprende cada uno, qué sabe, qué dificultades tiene para el aprendizaje. Lo que hace cotidianamente en el aula serviría como referente fundamental para su aprendizaje.

Los profesores explican oralmente y casi siempre preguntan por escrito. ¿Cómo van a disponer de tiempo para hacer entrevistas individuales? Es el sistema lo que lo impide (Santos Guerra, 1999, p. 379-80)

¿Han resuelto estos problemas los nuevos modelos de reciente implante? Quizás. Lo que parece claro es que los grandes beneficiados del nuevo sistema de aprendizaje por competencias y PATU (Plan de Acción Tutorial Universitaria) son los alumnos “virtuales”, los eternos ausentes, los nombres en lista, para quienes la modalidad no presencial o semi-presencial ha supuesto el fin de sus cuitas con ese porcentaje elevado dedicado al examen final que, con todo, ha de ser superado para lograr el paso a la evaluación de la destreza de producción oral.

Por ahora, y antes de afrontar este aspecto, dedicaremos las próximas líneas a incidir en la repercusión que el Espacio Europeo de Educación Superior ha tenido en la docencia y el aprendizaje de lo que más adelante conoceremos como “Lenguas de Especialidad”, o, lo que es lo mismo y nos compete en esta ocasión: las asignaturas de idiomas extranjeros en el Grado en Turismo.

### Implicaciones del espacio europeo de educación superior en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Trasladar el desarrollo de la interacción comunicativa al aula significa tener que plantearse, y llevar a la práctica, nociones importantes en el actual escenario de enseñanza universitaria. La autonomía del aprendiz, las metodologías activas y el aprendizaje cooperativo son —ya lo hemos adelantado— conceptos ya nada novedosos en nuestros días y aceptados por la comunidad universitaria, pero con una razón de ser significativa en el marco en el que nos encontramos:

[e]l tipo de aprendizaje que se realiza en la Enseñanza Superior debería concordar realmente con la idea de *superior*, en la medida en que se refiere a un estado mental que se halla por encima de la receta convencional del aprendizaje (...) [u]na forma muy relevante de proporcionar el carácter superior al aprendizaje universitario es (...) potenciar el grado de autonomía personal e intelectual del estudiante (Rué, 2009, p.97).

El planteamiento de estos conceptos aproxima a una metodología basada en el Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT), estrategia docente de larga tradición en el ámbito anglosajón, asentada principalmente en el aprendizaje independiente de los estudiantes y en el seguimiento de este aprendizaje por parte del profesor-tutor.

Las características más relevantes del PAT son detalladas por Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, y Romero (2004: 24).

- Oferta docente diseñada para promover el aprendizaje autónomo<sup>3</sup> de los estudiantes, bajo la tutela del profesor y en escenarios variados (académicos y profesionales).
- Oferta de enseñanza prioritariamente referida al aprendizaje del “cómo hacer las cosas” (*know how*).
- Oferta de enseñanza basada en la asunción por los estudiantes de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (aprendizaje independiente).

La metodología del PAT introduce cambios tanto en las metas como en el proceso de aprendizaje pues el objetivo es dotar al alumno de herramientas, enseñarles a aprender. Es, en definitiva, una metodología de enseñanza-aprendizaje enfocada a “aprender a aprender”, a desarrollar capacidades o competencias presentándoles problemas reales, el saber-hacer, en los que confluyan perspectivas disciplinarias complementarias.

El planteamiento del PAT se adecúa a la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, pero conlleva cambios importantes. Uno de ellos es la búsqueda del equilibrio entre el conocimiento conceptual y

---

<sup>3</sup> En este proceso, toma gran relevancia el aprendizaje autónomo, pero conviene resaltar la diferencia entre aprendizaje independiente (aprender algo por su cuenta, al margen de todo reconocimiento y marco institucional, a la manera autodidacta) y autonomía como estrategia docente en el Espacio Superior, como método y como fin: “[t]odo alumno puede aspirar a alcanzar mayores cuotas de autonomía mediante la formación” (Rué, 2009, p 87-88).

el conocimiento procedimental; la formación universitaria a menudo tiende a un enfoque demasiado conceptual donde prima la gramática y el léxico mientras que las habilidades discursivas y las estrategias que implica todo conocimiento reciben menos atención en las clases. Otro cambio significativo es que además de “enseñar”, es decir, transmitir conocimiento, con el PAT debemos enseñar a “hacer las cosas” y “enseñarles a aprender” para que puedan llevar a cabo un aprendizaje autónomo. Pensar en aprendizaje autónomo en lenguas extranjeras puede resultar inconcebible pues la mentalidad tradicional hace casi impensable el aprendizaje de un idioma sin el profesor. Sin embargo, la adquisición de una lengua extranjera no acaba en el aula, más bien es en ella donde empieza dado que ahí es donde les proporcionamos las herramientas para que puedan aprender por sí solos. En este sentido, hay que destacar que esta metodología propia del “aprender a aprender” se ha visto claramente reforzada en el aprendizaje de idiomas por el potencial de las nuevas tecnologías y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s). Las TIC’s las podemos utilizar antes, durante y después de la clase. Fuera del aula, para ofrecer contenidos de profundización y posibilitar la comunicación entre profesor-alumno y alumno-alumno, fomentando, de esta manera, el aprendizaje cooperativo.

Además de todos los valores del PAT, esta metodología es doblemente recomendable, pues el estudiante logra algunas de las competencias que todo universitario deberá adquirir y que son demandadas en el Grado en Turismo: las competencias transversales. Según establece el Real Decreto que regula los estudios oficiales de grado, “los estudios universitarios deberán proporcionar a los alumnos la formación que aúne: conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con la formación integral de la persona; y conocimientos y capacidades específicas” (Benito y Cruz, 2005, p. 14). Así, la distribución de las competencias quedaría enmarcada del siguiente modo:

#### **Instrumentales**

- Capacidad de análisis y de síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Capacidad de observar fenómenos lingüísticos
- Conocimiento de una lengua extranjera
- Conocimientos informáticos relativos al ámbito de estudio
- Capacidad de gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

#### **Personales**

- Trabajo en equipo
- Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad
- Razonamiento crítico
- Responsabilidad
- Confianza en sí mismo
- Capacidad de hacer y recibir críticas
- Capacidad de toma de decisiones
- Compromiso ético
- Trabajo en equipo

#### **Sistémicas**

- Aprendizaje autónomo



- Adaptación a nuevas situaciones
- Creatividad
- Conocimiento de otras culturas
- Motivación por la calidad
- Iniciativa

Para el docente en lenguas extranjeras, los cambios surgidos en estos años en la Enseñanza Superior reflejan la relevancia que posee el grado de actuación del discente en su formación del saber-hacer profesional. En el caso del graduado en Turismo prevalece el control de las lenguas extranjeras en su uso socio-profesional, lo cual implica desarrollar las competencias en lenguas extranjeras al tiempo que se impulsa un saber-hacer profesional. El desarrollo de éste traslada a la adquisición de actos de comunicación específicos de turismo como saludar, dar la bienvenida, atender al cliente en sus necesidades y deseos, responder de manera educada a reclamaciones y quejas acerca del servicio recibido, saber presentar monumentos en una visita guiada, etc. Engloba, en definitiva, saber utilizar en el mundo profesional turístico una lengua extranjera adecuada y adaptada a cualquier contexto social y cultural que se pueda producir.

### **El aprendizaje de idiomas en el sector turístico: lengua de especialidad**

El Profesor Emérito Pierre Lerat realizó en 1995 una interesante reflexión sobre las Lenguas de Especialidad que no puede ser obviada en las páginas que nos ocupan. Según él, este tipo de lenguas se plantean escasamente desde el punto de vista de las preocupaciones de la teoría lingüística (1995, p. 11), de ahí que entre los objetivos del estudioso esté redefinir el concepto de Lengua de Especialidad (de aquí en adelante frecuentemente denominada “LE”). De acuerdo con su opinión, la concepción que algunos estudiosos tienen de este concepto como un sub-sistema o sub-lengua autónoma es errónea. Para el lingüista, la LE es, en el caso del francés, “c'est tout à fait du français et en même temps c'est le vecteur de savoirs et de savoirs-faire” (Lerat, 1995 p. 13).

La misma opinión de Lerat es compartida igualmente por el prestigioso lingüista Émile Benveniste, quien, en la línea del anterior autor, escribió ya más de veinte años antes: “Ce qui change dans la langue, ce que les hommes peuvent changer, ce sont les désignations, qui se multiplient, qui se remplacent et qui sont toujours conscientes, mais jamais le système fondamental de la langue” (Benveniste, 1974, p. 94).

Analizando las aportaciones de estos escritores, podemos afirmar que hablar de Lenguas para (o con) Fines Específicos significa considerar que se lleva a cabo un uso especial de las mismas reglas y convenciones de la lengua general; se trata, de nuevo en palabras de Lerat, del uso de una lengua natural para dar cuenta técnicamente de conocimientos especializados (ibid.: 21) y, por lo tanto, desde el punto de vista de la enseñanza, no se debe limitar a un enfoque lexicológico sino que debe ser una perspectiva centrada en los aspectos comunicativos y discursivos, pues, como Sager et al. (1980, p. 52) arguyen, las LE son subconjuntos del lenguaje fundamentalmente pragmáticos.

La LE presenta, por ende, una ventaja evidente: remite al sistema lingüístico para la expresión y a las profesiones para los saberes —“renvoyer au système linguistique pour l'expression et aux professions pour les savoirs” (Lerat, 1995, p. 13).

Es más que sabido que, en la sociedad actual, las necesidades profesionales requieren cada vez más de unos conocimientos lingüísticos especializados. Con relación al ámbito del saber y formación que nos ocupa, la difusión de la lengua del turismo en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y en la traducción nos lleva a considerar la lengua del turismo como una LE que no se limita a la mera transmisión de conocimientos entre profesionales; al contrario, la interpretación de LE del turismo ha de ampliarse hacia el punto de vista de la comunicación entre profesionales y usuarios/clientes. Es más: para Mangiante y Parpette, la expresión Lengua de Especialidad tiene sus limitaciones desde el punto de vista didáctico, pues “une discipline n'existe pas à travers une langue, qui serait homogène, mais à travers des discours extrêmement divers: écrits ou oraux, spontanés ou

distanciés, sous forme d'exposé ou d'échange dialogué, d'article spécialisé, de fiche technique, etc.” (Mangiante y Parpette, 2004, p. 18).

El riesgo de considerar una LE, repetimos, está en que en la mayoría de los casos se tiende a centrar la atención en el léxico específico, ignorando el aprendizaje de otras competencias: “les discours sont en effet beaucoup plus façonnés par les paramètres de la situation de communication que par les contenus véhiculés” (Mangiante y Parpette, 2004, 2004, p. 19).

Una vez analizado el significado de LE, es conveniente señalar que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, algunos autores establecen una división entre Lengua de Especialidad y Lengua con Objetivos Específicos. En efecto, se considera que el primero, tal como su nombre indica, se centra en la especialidad, es un acercamiento a una rama de actividad profesional, está abierto a un público lo más amplio posible e intenta dar cuenta de la diversidad del campo. Así, los métodos del francés, inglés o alemán del turismo, por ejemplo, abordan diferentes oficios: hostelería, organización de viajes, visitas guiadas, restauración, etc. En cambio, la lengua con objetivos específicos cubre todas las situaciones —estén o no ancladas en una especialidad— y se caracteriza por su manera de enfocar el aprendizaje trabajando caso a caso, oficio a oficio, en función de las necesidades de un público concreto (Mangiante y Parpette, 2004, pp. 16-17). Su característica principal es la precisión del objetivo que se desea conseguir y la urgencia de este objetivo (Mangiante y Parpette, 2004, p. 21), orientando la enseñanza sólo hacia aquellas situaciones de comunicación con las que se enfrentará el estudiante en su actividad profesional. Aunque la frontera entre uno y otro no sea muy rígida, ya que un programa a medida puede coincidir más o menos con el contenido de un material que existe en el mercado, conviene tener en cuenta esta distinción en la enseñanza de lenguas extranjeras en el turismo, ya que cuanto más clara sea la demanda, más evidentes serán para el docente las necesidades específicas y las situaciones de comunicación.

Así pues, como hemos visto, la lengua que se utiliza en el ámbito turístico puede efectivamente considerarse una LE, que no es más que una lengua “natural” que refleja conocimientos especializados. Estamos ante una variedad funcional de la lengua común, es decir que presenta algunos rasgos de ella, pero, a su vez, adquiere una terminología propia y unos rasgos lingüísticos, pragmáticos y funcionales propios.

El discurso de una LE se centra más que ninguna otra en el saber-hacer, idea muy en consonancia con los nuevos planteamientos de la enseñanza universitaria y competencia estrechamente vinculada con los postulados recogidos en nuestras líneas.

Es indudable, así hemos concluido, que la LE presenta connotaciones didácticas y metodológicas importantes, pues se deberá primar la orientación de los objetivos al aprendizaje de situaciones propias del sector. En este sentido, es de suma trascendencia el conocimiento que los docentes de lenguas extranjeras en Grado en Turismo tengan del contexto profesional específico, pues una formación en LE implica un estudio en profundidad de las condiciones en las que los aprendices deberán emplear esta lengua ya como vehículo de comunicación.

Como hemos visto, el desarrollo de las competencias profesionales de nuestros discentes dependerá en gran medida de esta formación por parte del profesor y de la exposición que éste desarrolle de la LE no sólo en el ámbito lexicológico o gramatical sino también interactivo y de comunicación. Hora es ya de adentrarnos en la labor de interacción, de producción oral, con un análisis somero de las complejidades que le son inherentes.

### **Interacción comunicativa en el aula de segundas lenguas del grado en turismo: dificultades psicolingüísticas del aprendizaje por competencias**

En líneas previas hemos venido incidiendo en cómo la nueva metodología pretende logros en relación a la independencia académica de los alumnos, su motivación investigadora o su individualidad en la gestión bibliográfica y formativa. El profesor no se manifiesta ya como epicentro del proceso educativo, sino como *orientador, coordinador o facilitador del aprendizaje*, provocando la intervención del discente en la toma de decisiones y apelando a su capacidad autónoma.

El modelo organizativo de orientación universitaria y de acción tutorial persigue la adquisición de unas competencias que, como postula Cano González (2009, p.186), ahora “son un requisito” y no una “opción”. No entraremos a valorar la carencia de potestad individualista que, por lo general, caracteriza al alumnado de las últimas generaciones, pero sí habría que *tasar* la valía de las estrategias que empleamos para alcanzar nuestros objetivos en segundas lenguas. Se pretende el entrenamiento de los estudiantes de Turismo para ser capaces de trabajar en un contexto internacional, potenciar sus habilidades en las relaciones interpersonales y enfocar su formación hacia un claro reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.

Además de estas competencias de carácter personal y las ya muy señaladas de índole sistémica — aprendizaje autónomo, conocimiento de otras culturas y costumbres o la motivación por la calidad—, el *Libro Blanco del Grado en Turismo* insiste en la obtención de otras tantas instrumentales, entre las que figuran:

- a) Manejar técnicas de comunicación
- b) Trabajar en Inglés como lengua extranjera
- c) Comunicarse de forma oral y escrita en una segunda lengua extranjera
- d) Comunicarse de forma oral y escrita en una tercera lengua extranjera

Si bien los estudios de Turismo están caracterizados por su naturaleza multidisciplinar y transdisciplinar y la propia especificidad del título hace que su desarrollo profesional implique el enfrentamiento a los problemas relacionados con la gestión de personas, empresas e instituciones —así lo estipula *Libro Blanco*—, en términos generales los alumnos del Grado lamentan no disponer de una mayor exposición a los idiomas extranjeros —disciplinas que, además, suelen ser de su agrado y tienden a valorar como imprescindibles dentro del marco de la titulación—. Por otra parte, es una más que dura realidad que el dominio de idiomas de los alumnos españoles se aleja en gran medida del marco social y educativo de otras naciones europeas<sup>4</sup>, de ahí que fomentar su uso competente sea vital.

En relación a este último punto podemos afirmar lo que es casi una obviedad: el estudio de una segunda lengua —ya sea con fines específicos, como es el caso que nos ocupa en este artículo, ya con un objetivo meramente instrumental— persigue una meta evidente: ser capaces de dominarla de manera fluida, emplearla como vehículo de interacción comunicativa para la expresión y transmisión de pensamientos, sentimientos, ideas, etc. Apunta R. Schmidt (1992) que la fluidez no es sino la consecuencia de la automatización del lenguaje y de la madurez en los procesos psicolingüísticos de planificación y producción del lenguaje. A la opinión de este exegeta añadiremos nosotros que lograr este desarrollo dependerá en gran medida de su exposición a coyunturas que lo arrastren a la práctica de su fluidez en el empleo del idioma y que hagan que ésta sea valorada antes que su exactitud y corrección lingüística. Atenderemos en breve a esta particularidad.

Es más que conocido que, en el marco de la docencia de idiomas extranjeros, las metodologías más recientes abogan por un marcado perfil interactivo; la función comunicativa es fundamental en las lenguas de especialidad, ya lo hemos dicho, de manera que debemos tener presentes los elementos fraseológicos, sintácticos, estilísticos, etc., indisociables todos ellos de toda función de expresión y de comunicación. Ni qué decir tiene que todos los componentes de la lengua entran a formar parte del proceso de comunicación, pues ésta no se limita a los intercambios orales: conscientes somos de que existe comunicación asimismo cuando leemos un texto o cuando escribimos una carta o una nota, también cuando escuchamos una grabación.

Si bien nuestros educandos de Grado en Turismo deberán desarrollar ambas formas de transmisión informativa, este epígrafe desea presentar exclusivamente el planteamiento llevado a cabo en el proceso de la expresión oral, pues se nos figura ésta una destreza poco valorada en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Nuestra experiencia nos ha llevado a deliberar sobre nuestros propios modelos

---

<sup>4</sup> Pavón Vázquez (2009, p. 66) carga las tintas en este punto recuperando índices del Eurobarómetro del 2005 (Comisión Europea). De acuerdo con estos datos, de entre los 25 países miembros de la Unión Europea, España se sitúa en el puesto 21.

de enseñanza, a cuestionarnos si la práctica de la expresión oral que efectuamos en el aula es realmente un modo de interacción adecuado o si las limitaciones con las que copamos a diario — académicas, presupuestarias<sup>5</sup>, etc.— están afectando seriamente a nuestra labor y a la consecución de las competencias detalladas en las guías docentes de nuestras asignaturas, algunas de las que ya hemos dado cuenta en páginas anteriores.

Los futuros profesionales de la industria turística se sienten especialmente sensibilizados al respecto del entrenamiento y desarrollo exitoso de la destreza de producción oral, “la destreza —como considera Mateo— de mayor complejidad didáctica ya que las situaciones de habla que se crean en el aula son, de nuevo y casi siempre, ficticias aunque traten de reproducir la realidad” (Mateo, 1999, p. 184). Los alumnos no restan importancia a la variante escrita de la lengua —la problemática de la producción escrita bien merecería un artículo independiente a éste—, pero reconocen en la retórica de su profesión una función básica e indispensable, máxime cuando ésta ha de ser desarrollada en la que no es su lengua materna.

El contexto turístico, por otra parte, presenta una evidente y marcada función de atención social —no en vano forma parte del denominado “Sector Servicios”—, lo cual, a su vez, conlleva una indudable sensibilización por el contexto lingüístico situacional, la pragmática dialogística —con todo lo que ésta supone: adecuación del registro lingüístico empleado, modelos de comportamiento social (cortesía verbal, valores cívicos, tabúes dependientes del grupo en cuestión, etc.)— o incluso variables relativas al lenguaje no verbal —proxémica, kinésica, etc.—. No conviene olvidar que el devenir del enunciado oral habrá indiscutiblemente de verse sujeto a un equilibrio coyuntural que evite situaciones incómodas, malentendidos, etc.

Esta vertiente, a medio camino entre lo sociológico y lo lingüístico, acarrea asimismo una visión psicológica: la preocupación por el alumno a ser observado, escuchado y/o evaluado por sus compañeros o por el propio profesor durante el ejercicio de oralidad es, sin lugar a dudas, una fuente de aprensión que atenta contra la consecución de algunas competencias, lo que podríamos considerar casi un “efecto secundario” derivado del aprendizaje de una lengua extranjera. Ortega Cebreros (2003) ha estudiado en profundidad el factor psicológico de la ansiedad, que, a todas luces, afecta al producto final en nuestras asignaturas de idiomas:

Having students that perceive considerable levels of anxiety in the classroom has been regarded as an experience that is more likely to occur in foreign language lessons than in lessons on other subjects of the curriculum. This course of events seems natural if we take into account that in foreign language classrooms the students have to cope with the demands of being able to sustain communication by means of an instrument they are not completely familiar with. (...) University students with an extensive language learning background can also perceive considerable levels of language anxiety. (Ortega Cebreros, 2003, p. 1)

No es baladí afirmar que toda metodología activa de índole oral que de aquí en adelante emprendamos requerirá de una doble articulación: por una parte, demandará la participación de un perfil estudiantil extrovertido, abiertamente dispuesto, pues la práctica oral implica cierta mezcla de complejidades diversas<sup>6</sup>:

1. La inmediatez de la demanda de producción:

---

<sup>5</sup> El momento universitario actual es todo un grito desoído, una sublevación del sector docente y estudiantil por los recortes económicos que están derivando en la supresión de ciertas asignaturas fundamentales en el currículo de las titulaciones, la unificación de grupos que dificultan la impartición correcta de algunas materias o la imposibilidad de contratación de profesorado experto.

<sup>6</sup> La visión de Rubio Alcalá se nos antoja tremendista y poco alentadora cuando, siguiendo las teorías de Guiora (2004), señala que el método comunicativo es una “proposición psicológica desconcertante” que incluso puede llegar a reducir el nivel de autoestima, disminuir la confianza del alumno, generar inhibición, restringir su participación en el aula y acotar las posibilidades de buenos resultados en los procesos de evaluación (pp. 82-3). ¿Qué sentido tendría la metodología comunicativa si la contemplásemos bajo una perspectiva tan nociva y desventajosa? Y, lo que es más, ¿cómo alcanzaría el alumno la madurez interactiva si ésta no se potenciase en el aula de segundas lenguas? No pretendemos obviar la dificultad que los estudiantes menos directos habrán de afrontar en estas lides, pero tampoco podemos tildar a una destreza de tan evidente trascendencia de perjudicial y arriesgada.

Este tipo de práctica puede *no* ir acompañada de un intervalo de preparación y tratar de promover la capacidad de expresión simultánea y presta del alumno en la L2. Esto conllevará errores lógicos por transferencia, calcos de la lengua materna, o, como Mateo advierte ingeniosamente, “habla pre-fabricada”, es decir, el empleo de fragmentos del idioma de corte convencional que almacenamos en nuestra mente y que *aprovechamos* para evitar una selección paradigmática y sintagmática desde cero. (Ortega Cebreros, 2003, p 185)

2. Restricciones de orden lingüístico y funcional:

Aunque comúnmente la tarea de producción oral persigue la fluidez antes que la precisión, el estudiante suele inquietarse por tratar de emplear la estructura sintáctica adecuada, el léxico idóneo y la modulación fonético-fonológica que más se asemeja a la de la lengua extranjera. Mateo vuelve a estar en lo cierto cuando asegura que el intento del alumno por expresar de forma sencilla sus enunciados acaba por tornarse en dificultad por razones de polisemia, implicaciones pragmáticas y conocimiento textual y compartido (Guiora, 2004, p.184).

3. Elementos de refuerzo de la conversación de carácter fático y supralingüístico:

Entendidos como apoyaturas que sobrepasan la mera expresión de ideas para alcanzar un nivel más profundo que se sensibiliza por la atención del interlocutor y su reacción al enunciado emitido.

4. Mantenimiento del ritmo de la expresión:

O *fluidez*, concepto que no ha de ser confundido con el de “velocidad”, pues el último se circunscribe a parámetros de índole temporal en la exposición, mientras que el primero hace referencia a la preservación de un equilibrio adecuado en el flujo de la enunciación.

Por otra parte, el rol *motivador* del profesor habrá de hacer sentir al alumno parte de la comunidad académica, subrayar la relevancia que en el mundo turístico tiene el hacerse comprender en una lengua extranjera y propugnar el desarrollo del conocimiento de la disciplina, alimentando en el discente —también en aquel retraído e indeciso— la necesidad de interacción<sup>7</sup>, aun cuando ésta acarree el riesgo de fluctuación en el manejo de los recursos retóricos de la L2. La aprensión comunicativa, no lo olvidemos, es un variante de la ansiedad consecuencia del miedo a producir un acto comunicativo, pero ha de entenderse como parte del proceso de aprendizaje y no permitir que ésta obstaculice en demasía la oportunidad de que los errores en la oralidad sean corregidos de forma constructiva (véase Brown, 1996).

Littlewood también analiza en detalle esta limitación, íntimamente vinculada a la dimensión afectiva del alumno. Para el autor, la práctica oral en el aula puede implicar un sentimiento de alienación, pues el estudiante se ve abocado al re-aprendizaje de contextos situacionales de su día a día que, muy frecuentemente, le resultan obvios y, por ende, casi absurdos:

Unless they have firm confidence in themselves, they may come to feel that they project a silly, boring image and become withdrawn. Their sense of alienation may be increased by the fact that they are having to re-learn the conventions which surround simple daily events, such as eating in a restaurant or approaching an acquaintance. To use two terms commonly applied to this kind of experience: they may develop a sense of “reduced personality” and experience various degrees of “culture shock”. (Littlewood, 1981, p. 16)

---

<sup>7</sup> Añade Mateo (1999) a este respecto:

El profesor debe adoptar una actitud generosa hacia los esfuerzos de los educandos, ofrecerles tareas interesantes y con unos fines claros; debe mantener un cierto grado de disciplina que, sin coartar la libertad del alumno, estimule el trabajo organizado y en calma; debe tratar de mostrar siempre el mismo interés y ánimo, aunque en muchas ocasiones le resulte una actividad rutinaria; debe alentar la interrelación de los estudiantes y una voluntad cooperadora por medio del trabajo en grupo y colectivo; debe desarrollar en los alumnos la capacidad de la autocrítica y autovaloración de su trabajo y debe animarlos en sus éxitos sin ser demasiado crítico en sus fracasos. (p. 77)

Sea como fuere, y a pesar de la complejidad que el aprendizaje de la destreza oral puede tener, la enseñanza por competencias en la titulación de Turismo sigue marcando como *imprescindible* el manejo de segundas lenguas. Entre los conocimientos profesionales se demanda del alumno la capacidad de comunicación en cualquier medio, el empleo de la lengua en todas sus vertientes en un entorno profesional y la transmisión de información con capacidad pragmática para interpretar datos necesarios dentro del marco turístico.

La oralidad de la lengua, como perfil indisoluble de un idioma, requerirá, como hemos visto, de la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica —siguiendo el modelo de subcompetencias diseñado por Canale allá por los años 80— para su adecuación a las normas de convivencia socioculturales de la lengua que se hable y para, como puede leerse en el *Libro Blanco* (ANECA, 2004, p.132) y ya hemos comentado, “dar una imagen adecuada de las relaciones profesionales” del sector turístico. Es nuestra *competencia* —no podríamos emplear un término más significativo— guiar al alumno hacia el éxito en estos objetivos, aun cuando hayamos de superar limitaciones de corte psicosociolingüístico como las que hemos analizado que, en ocasiones, conviertan el aprendizaje por competencias en una compleja labor.

## Conclusiones

El análisis llevado a cabo de las implicaciones del EEES en los estudios de Grado en Turismo y sus repercusiones en la adquisición de lenguas extranjeras nos ha permitido tener una visión de conjunto sobre el proceso de adaptación, el porqué de dicho proceso y las repercusiones en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Queda patente con lo planteado que la evolución de la sociedad, y del turismo más concretamente, demanda profesionales con una formación específica y diferenciada en el sector, una de las razones por la que era más que justificada la adaptación de los planes de estudios universitarios. De esta adecuación hacia la formación de profesionales especializados nacen los estudios de grado, y en el caso que nos ocupa, el Grado en Turismo, formación superior que ambiciona una adaptación continua a las nuevas demandas del sector.

Es precisamente la influencia de este requerimiento de adaptación a las evoluciones del sector la que nos lleva a resaltar la importancia de considerar los idiomas extranjeros enseñados en el Grado en Turismo, como lenguas, sí, pero lenguas de especialidad, que, contempladas bajo el prisma de Lerat (1974, p. 21) son, en definitiva, lenguas naturales que dan cuenta técnicamente de conocimientos especializados.

Consecuentemente, la enseñanza de lenguas extranjeras en el Grado en Turismo experimenta cambios. Por un lado, porque se ve afectada por el nuevo marco de Enseñanza Superior; por otro, porque es labor de los docentes de lenguas extranjeras, de lenguas de especialidad, conocer las necesidades profesionales y lingüísticas particulares del sector para así orientar el aprendizaje. El conjunto implica, como se ha visto a lo largo del artículo, que los docentes adoptemos una nueva metodología con unas características destacables en las que prime la autonomía del discente y se forme en competencias (tanto personales como sistémicas o instrumentales).

Estas dos características señaladas son compatibles con la enseñanza de lenguas de especialidad. Tanto la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras como la formación en competencias no están suponiendo grandes problemas para nuestros estudiantes. Contamos con un elemento importante: su gran motivación inicial dado que su promoción profesional está unida a este aprendizaje. Gracias al refuerzo de los Proyectos de Aprendizaje Tutorado preparamos a nuestros estudiantes a tener iniciativa, a emprender cualquier cosa nueva, a potenciar sus habilidades en las relaciones interpersonales, a responder a los retos de la época. No ocultamos sin embargo que han existido ciertas reticencias derivadas de la carga de trabajo que supone esta metodología, pero en general el estudiante se siente motivado y activo, se implica más y es más participativo. Le agrada bastante desarrollar tareas con cierto grado de dificultad, relacionadas con el ámbito del turismo, y considera que “aprende más”.

Como docentes en lenguas extranjeras, este periodo de transformaciones nos ha llevado a sensibilizarnos hacia una de las destrezas de mayor complejidad didáctica, a menudo relegada a un segundo plano —bien sea por motivos de tiempo o porque los grupos numerosos en las aulas imposibilita su desarrollo— pero de gran importancia en el contexto turístico: la producción oral. En un entorno, como es el turístico, en el que priman las relaciones profesionales, el trabajo de la oralidad de las lenguas de especialidad implica el desarrollo de la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, pero también hemos querido destacar la superación de las nada desdeñables limitaciones de orden psicosociolingüístico.

Como conclusión, señalemos que nuestra experiencia nos permite afirmar que la conjunción de todos estos aspectos requieren una mayor atención por parte del docente hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje que la basada en la mera transmisión y acumulación de información; en el caso de las lenguas de especialidad, la transición del mero conocimiento conceptual (gramática y léxico) al procedimental (competencias discursivas, estratégicas) que les permita desarrollar el saber-hacer profesional. Destacamos igualmente el esfuerzo, sobre todo en los primeros años de estudios universitarios, para que sepan gestionar su aprendizaje autónomo. Conscientes de esta dificultad, optamos por proporcionarles un trabajo muy bien organizado y secuenciado, guiándoles en su propio aprendizaje, pero permitiendo que el aprendiz trabaje a su ritmo y sabiendo dónde focalizar sus esfuerzos según sus puntos débiles.

La adaptación de modelos pedagógicos que fomentan la autonomía del estudiante en la enseñanza de lenguas extranjeras nos pone en consonancia con la acertada manifestación de Ernesto Martín Peris. Como docentes de lenguas de especialidad sentimos que “el alumno es quien actúa y yo puedo abrirle ventanas, ventanas a la lengua y al aprendizaje” (Martínez Gila, 2011, p. 7).

## Bibliografía

- Agencia Nacional De Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Turismo*.
- Álvarez Rojo, V. Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S (2004). *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: Eos.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris: Gallimard.
- Bernal Aguado, J. L. (2006). “Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS. Pautas para el diseño de una asignatura”. Universidad de Zaragoza. (Enlace web: [http://www.unizar.es/ees/doc/pautas\\_ects.pdf](http://www.unizar.es/ees/doc/pautas_ects.pdf)). Consultado en fecha (23-12-2012)
- Brown, B. (1996). *Speakers, Listeners and Communication: Explorations in Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R. W. Schmidt, (Eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Cano González, R. (2009). “Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?” En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 12 (1), pp. 181-204.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Mangiante, J.M. y Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Martínez Gila, P. (2011). “Entrevista con Ernesto Martín Peris. Primer director académico del Instituto Cervantes”. *Marco ELE. Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*. (Enlace web: <http://marcoele.com/descargas/12/entrevista-martin.pdf>). Consultado en fecha (4-10-2012).

- Mateo Martínez, J. (1999). *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ortega Cebreros, A. M. (2003). "Measuring Language Anxiety Perceived by Spanish University Students of English". *Bells: Barcelona English Language and Literary Studies*, 12. (Enlace web: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/bells12/PDF/art11.pdf>). Consultado en fecha (15-10-2012)
- Pavón Vázquez, V. (2009). "Cambios en la realidad educativa a través de la enseñanza integrada de lengua y contenidos". En M.T. Pedraz (coord.), *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural* (pp. 65-83). Madrid: Ministerio de Educación. Serie Humanidades.
- Rubio Alcalá, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Sager, J.C., Dungworth, D., McDonald, P. (1980). *English Special Language. Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Brandstetter.
- Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Schmidt, R. (1992). "Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency". *Studies in Second Language Acquisition*, 14: 357-85
- Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.



## Autores

### María del Pilar Blanco Calvo

Es Diplomada en Educación, Licenciada en Filología Románica, en Filología Hispánica y Doctora en Filología Románica (Francés) por la Universidad de Valladolid. Profesora del Dpto. de Filología Francesa y Alemana en la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid (Campus de Segovia). Su experiencia docente y de investigación se orientan al ámbito turístico; su labor investigadora se dirige tanto a aspectos pedagógicos de la enseñanza de la lengua francesa como a aspectos lingüísticos/discursivos/estilísticos de la lengua del francés del turismo, destacando el análisis realizado en la Tesis Doctoral sobre en "Estudio estilístico aplicado a un texto no literario: el folleto turístico" y numerosas ponencias/publicaciones

### María del Carmen Garrido Hornos

Es Doctora en Filología Inglesa, miembro docente del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid y Vicedecana de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación en el Campus de Segovia. Su línea de investigación se centra básicamente en estudios de adaptación fílmica y análisis del discurso cinematográfico. Especialmente relevante ha sido su análisis de la adaptación filmográfica de la etapa americana de Alfred Hitchcock, cineasta sobre el que versó su Tesis Doctoral. Recientemente ha trabajado también sobre las nuevas tendencias de enseñanza universitaria, la repercusión del EEES en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y los nuevos modelos de tutoría universitaria

Rodríguez, I., & Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431>

## Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso

Inés Rodríguez Martín, María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca

### Resumen

En este trabajo se presenta un estudio sobre la práctica en la enseñanza inicial de la lengua escrita, a fin de comprobar en profundidad cuales son las tareas reales que lleva a cabo una docente. Se contrastan estas prácticas con un sistema de categorías que representa un planteamiento integral de la alfabetización inicial. Los resultados apuntan que el trabajo de esta profesora, tal vez de manera intuitiva, constituye un buen ejemplo de cómo trabajar la lengua escrita de una manera integral según el conocimiento teórico disponible. Todo ello en un escenario en el que se ha generado un proceso de reflexión sobre la práctica con la profesora.

### Palabras clave

Enseñanza de la lengua escrita; análisis de la práctica; análisis de tareas.

## Early literacy teaching tasks in teaching practice. A case study

### Abstract

This paper presents a study about early literacy teaching practice that takes an in-depth look at the real tasks which teachers carry out. These practices are contrasted with a category system that represents a holistic approach to literacy instruction. The results suggest that the work of this teacher, perhaps in an intuitive way, is a good example of how to work literacy instruction into a holistic model according to the theoretical knowledge available. All of this is against a background which has generated a process of reflection about practicing with the teacher.

### Key words

Literacy instruction; analysis of practice; task analysis.

---

### Contacto

María Clemente Linuesa, [mcl@usal.es](mailto:mcl@usal.es), Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca

## Introducción

La enseñanza inicial de la lengua escrita es una de las fuentes de mayor preocupación y el foco de gran atención de expertos en currículum, especialistas en el desarrollo profesional, pedagogos, psicólogos, de editores de libros, etc. De hecho, tenemos una larga historia de puntos de vista sobre la mejor manera de enseñarla y de aprenderla, representada fundamentalmente por las preguntas: qué enseñar, cuándo comenzar a hacerlo y cómo hacerlo. Se dispone de un importante literatura sobre cómo deben realizarse las prácticas de la enseñanza inicial de la lengua escrita, se trata de trabajos prescriptivos sobre cómo enseñar. Por ejemplo Paratore, Cassano y Schickedanz (2011) describen algunas tareas que pueden llevar a cabo los docentes, sobre todo relacionadas con el desarrollo del conocimiento fonológico. En la misma línea, Snow y Juel (2005) proponen cómo utilizar ayudas visuales para favorecer el aprendizaje de los fonemas que constituyen una palabra, así como un trabajo sistemático sobre el conocimiento del código. Tolschinsky y Simó (2001) presentan algunas claves para aprovechar distintas acciones que ocurren de forma habitual en las aulas, como leer el tiempo, los nombres de los alumnos, etc., no corregir los errores y partir de situaciones altamente motivadoras para trabajar la lengua escrita. Algunos autores (Kendeou et al., 2005) hacen propuestas para trabajar la comprensión desde edades tempranas. No obstante, estos trabajos no recogen lo que los docentes hacen para enseñar la lengua escrita en las aulas, sino lo que se debería hacerse.

En los últimos años, como se recoge en la revisión llevada a cabo por Hoffman, Maloch y Sailors (2011), se observa que cada vez más se trabaja para conocer cómo es la práctica de alfabetización en las aulas. Este es, con toda seguridad, un aspecto esencial en la investigación sobre alfabetización, ya que nos permite comprender de manera directa e indirecta tres aspectos esenciales: cómo es la práctica real, cómo se desarrolla en tareas concretas y qué relación guardan estas con el conocimiento sobre este área. Si bien este planteamiento tiene dificultades notables, constituye la manera más nítida de comprender este proceso, dado que se configura en el escenario donde el niño aprende.

Analizar esa práctica es un hecho complejo ya que implica tener en cuenta aspectos diversos propios de las primeras etapas escolares: la importancia del trabajo globalizado, las formas organizativas de la enseñanza en talleres o rincones, los materiales usados, etc. pero son, sobre todo esencialmente las tareas que realizan los profesores y los alumnos los elementos sustanciales de esa práctica.

El término tarea nos permite desentrañar los modos más concretos de llevar a cabo la práctica, y obtener así un mapa muy delimitado de cómo se desarrolla la actividad en el aula. Las tareas son acciones estructuradas para alcanzar un objetivo, en las que se trabajan un contenido concreto, que se sustentan sobre recursos particulares y que exigen acciones específicas de los sujetos que en ellas participan (Gimeno, 1989).

Para no ser prolijos en la relación de trabajos relativos a como se lleva a cabo la alfabetización inicial remitimos a la citada obra de Hoffman, Maloch y Sailors (2011) en la que se cita un buen número de investigaciones sobre la práctica alfabetizadora, de los que se extrae también la idea de que los métodos cualitativos son los más efectivos para lograr que afloren las prácticas docentes que se llevan a cabo en las aulas. Sulzby, Teale y Kamberelis (1989) estudiaron lo que los docentes hacían en las aulas en alfabetización emergente (emergent literacy) en las que se fomenta el uso y aprovechamiento de lo que los niños saben de la lengua escrita antes de ir a la escuela.

Centrándonos en la enseñanza inicial de la lectura, Taboada y Mora (2008) han investigado, desde perspectivas constructivistas, las prácticas de profesores mexicanos; Snow y Juel (2005) describen algunas prácticas docentes desde la psicología; Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) y Clemente y Ramírez (2008) analizaron el discurso de los profesores relatando sus prácticas de enseñanza inicial de la lengua escrita. Otros autores han utilizado cuestionarios (González, Buisán y Sánchez, 2009; Jiménez, Artiles y Yáñez, 1997), estudios que realizaron observaciones de la práctica real (Connor, Morrison y Katch, 2004); o varias técnicas (Presley et al., 2001; McMullen et al. 2006). Y el excelente estudio de caso de las investigadoras Morrow, Tracey y Renner Del Nero (2011) que, estudiaron en profundidad cómo llevar a cabo una enseñanza efectiva de la alfabetización inicial.

En este estudio hemos pretendido explorar minuciosamente cómo se configura la práctica docente a través de un análisis de tareas. Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Describir las tareas realizadas por el colectivo docente.
- Analizar y valorar el contenido de esas prácticas en relación con el conocimiento teórico sobre el tema.

## Metodología

### Participantes

Se realizó un estudio de caso único en el aula de un Centro Rural Agrupado en la provincia de Salamanca en el que están escolarizados niños de varios cursos y de primer ciclo de primaria.

El estudio de caso parece idóneo en nuestro trabajo, ya que nos permite conocer en profundidad las prácticas muy específicas de la profesora en ese área concreta. Esta metodología nos brinda la posibilidad de comprender el significado de las prácticas en su propio contexto. Su interés radica en las cualidades que subrayó Stake (1998): permite mejor que otros métodos la interpretación contextualizada, holística y no reduccionista.

Este aula constituye una interesante muestra sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita, ya que el aprendizaje de ésta requiere un recorrido que podríamos ver in situ dentro de un mismo aula. Este trabajo constituyó una primera fase que permitió valorar la idoneidad del procedimiento para después llevar a cabo un estudio multicasos.

La maestra cuyas prácticas se analizaron tenía 20 años de experiencia docente. Según refirió en una entrevista realizada al comienzo de esta investigación, además de su formación inicial realizó cursos, aunque subrayó que la mayor fuente de ideas y propuestas para trabajar en el aula surgieron del intercambio de experiencias con compañeros.

Se realizaron dos tipos de análisis, el primero para conocer como se estructuraba la práctica escolar. El segundo para conocer el contenido de esas prácticas.

### Sistema de análisis sobre la estructura de la práctica

La singularidad de la organización de la enseñanza en este aula hizo necesario un sistema de análisis sobre los aspectos estructurales de la práctica, también, singular. Se partió de unidades mayores de análisis como son las Actividades Típicas de Aula (en lo que sigue A.T.A.s; Sánchez, 2010), definidas como cada una de las grandes acciones que integran una sesión de clase, éstas se repitieron con cierta frecuencia a lo largo de las Unidades Didácticas. Las A.T.A.s nos permitieron valorar en que aspectos de la enseñanza se distribuye el tiempo escolar y cuanto de este tiempo se dedica a la enseñanza de la lengua escrita.

A partir de las A.T.A.s descendimos a un nivel de análisis más minucioso como el análisis de tareas, que fue en realidad el objeto de nuestro trabajo.

Las tareas, según han sido definidas antes, constituyeron las unidades de registro de nuestro estudio. No constituyeron medidas temporales, como las A.T.A.s, lo que les dio entidad fue perseguir un objetivo respecto de un contenido concreto y pudieron durar más o menos tiempo.

### Sistema de análisis sobre el contenido de la práctica

Una vez realizado este análisis de la práctica, y descendido al registro de tareas, se contrastaron los resultados de éste con el conocimiento teórico a través del sistema propuesto por Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) en el que se introdujeron algunos cambios, que describiremos después.

Estas autoras crearon un sistema de categorías teniendo en cuenta las aportaciones del conocimiento teórico de las distintas corrientes teóricas: *psicolingüística*, (Jiménez y O'Shanahan

2008), *comunicativas* (Tolchinsky y Simó, 2001) y *sociocultural* (Bruner, 1991; Vigostky, 1979), que puede quedar sintetizado en las propuestas integradoras procedentes del ámbito más pedagógico como la mantenida por McCarthey y Raphael (1994), Jiménez y O'Shanahan (2008) y Clemente (2008). Así como por el planteamiento de la guía sobre buenas prácticas de Pang, Muaka, Bernhardt, y Kamil, (2003) difundida por la UNESCO.

El sistema citado constaba de cuatro grandes categorías, con sus correspondientes descriptores. Esas dimensiones o categorías eran: *Funciones del lenguaje escrito. El Lenguaje Escrito como sistema de representación. Enseñanza del código. Comprensión textual*. A estas se añadió, como explicaremos a continuación, otra dimensión que se ha denominado *Grafomotricidad*

Como decíamos más arriba, sobre este sistema se realizaron modificaciones para nuestra investigación, consecuencia de un análisis preliminar. Así, la categoría *Dibujo* de la dimensión *El lenguaje escrito como sistema de representación* se subdividió en otras dos categorías: *leer imágenes y expresar a través de imágenes*. Esto nos permitiría un mayor detalle y precisión en el análisis de las tareas. También se especificó la categoría *Juego simbólico* en cuatro sub-categorías nuevas ya que se estimó que no podía valorarse de igual forma la realización de Juego de Roles, como una forma de representar la realidad que la utilización de visualizadores fonéticos o gestos que pueden permitir a los alumnos representar los fonemas, por ejemplo. También se añadió otra dimensión: *grafomotricidad*, que, si bien no queda recogida desde los conocimientos teóricos, existe una amplia presencia de tareas relacionada con estos aspectos en las prácticas de la docente. Se añadió una subcategoría *Enseñar a formar sílabas*, en la categoría *Enseñanza directa de las letras*. La dimensión *Comprensión textual* fue redefinida incorporando los hallazgos de Kendeou et al. (2005) según los cuales la comprensión de estructuras narrativas es independiente del medio en que se presente, ya sea oral, escrito o visual (En el Apéndice A queda reflejado el sistema de análisis definitivo).

### Procedimiento de análisis

Se siguieron los planteamientos de Hoffman, Maloch y Sailors (2011) quienes además de subrayar el valor de los métodos cualitativos, encontraron una notable variabilidad respecto a cuestiones como la duración de la investigación; diferentes frecuencias de observación (de tres clases a observación diaria) y número de participantes (desde uno hasta cuarenta y cuatro profesores). El trabajo de Smolkowski y Gunn (2012) sugiere que las prácticas de los docentes son tan estables que con tres observaciones sería suficiente para obtener un panorama general de su práctica. En todo caso parece adecuado que en cada investigación se determinen las dimensiones de éste, condicionadas cuando se produce una saturación en la información.

En este trabajo para obtener los datos referentes a las prácticas de aula, se llevaron a cabo tres grabaciones aleatorias separadas por un mes o mes y medio de distancia entre sí.

Dado el carácter globalizador con el que se lleva a cabo la enseñanza en estas etapas, entendido como una forma de trabajo en las aulas que aún o integra los contenidos y que otorga a los alumnos una visión no fragmentada del conocimiento, así como la variedad de niveles académicos que concurren en este aula hace que la clase esté organizada en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes, por ello se estimó que debía registrarse en vídeo la sesión entera. Tillema (2000) cuyo trabajo es un referente en este sentido, utilizó el visionado de videos y un protocolo de observación para valorar la práctica educativa.

Recogimos en vídeo y en audio las cinco horas de clase que tienen lugar durante un jornada escolar, lo que nos aporta un *corpus* de datos de aproximadamente 15 horas de clase. Con cada grabación se procedió del siguiente modo:

- En primer lugar, se realizó un visionado preliminar de cada sesión de clase.
- En segundo lugar, se fragmentó la sesión en A.T.A.s. De ellas se analizó no sólo el tipo de A.T.A. sino también el tiempo que se dedicaba a cada una de ellas.
- En tercer lugar, se segmentaron las A.T.A.s en tareas, y se fueron clasificando en el sistema de análisis (Apéndice A). Dos jueces independientes llevaron a cabo este procedimiento, después

discutieron y consensuaron la categorización. Algunas tareas podían cuantificarse en dos categorías debido al ambiguo objetivo que perseguía o la dificultad de inferir la intencionalidad del profesor. Por ejemplo, tanto la profesora como los niños cantan una canción sobre la “S”, esta tarea puede ser entendida como la narración de una poesía pero también como la conciencia explícita de ese fonema. Realizado esto se cuantificó la frecuencia de aparición de cada tarea.

### Análisis y resultados

Tabla I. Mapa de A.T.A.s

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
A.T.A. Rutinas e iniciación a la clase. (1', 11'')	A.T.A. Rutinas e iniciación a la clase. (8', 21'')	A.T.A. Rutinas e iniciación a la clase. (5', 29'')
A.T.A. Lengua escrita. (61', 22'')	A.T.A. Lengua escrita (31', 54'')	A.T.A. Lengua escrita (33', 50'')
A.T.A. Lengua escrita (41', 50'')	A.T.A. Lengua escrita (11', 5'')	A.T.A. Tareas diversas (1 h, 37', 20'')
A.T.A. Lengua escrita con TICs (75', 09'')	A.T.A. Lengua escrita (14')	A.T.A. Lengua escrita en rincones (28', 6'')
A.T.A. Momento higiénico-alimenticio (18:53', 09'')	A.T.A. Lengua escrita (20', 19'')	A.T.A. Momento higiénico-alimenticio (47', 58'')
A.T.A. Lengua escrita (25', 20'')	A.T.A. Realización de distintas tareas con TICs (47', 19'')	A.T.A. Lengua escrita en grupo (13', 59'')
Recreo (33', 22'')	A.T.A. Momento higiénico-alimenticio (50', 30'')	A.T.A. Realización de tareas (36', 23'')
Tiempo muerto (4', 45'')	Recreo (18', 54'')	A.T.A. Realización de tareas matemáticas (11', 32'')
A.T.A. Realización de distintas tareas (61', 45'')	Tiempo muerto (3', 4'')	Recreo (21', 25'')
A.T.A. Lengua escrita en rincones (35', 15'')	A.T.A. Lengua escrita (14', 56'')	Tiempo muerto (5', 1'')
	A.T.A. Realizar distintas tareas (35', 34'')	A.T.A. Lengua escrita (14', 15'')
		A.T.A. Realización de distintas tareas. (56', 8'')
		A.T.A. Lengua escrita en rincones (14', 18'')

Tiempo total dedicado a la L.E: 3 horas, 38 minutos, 35 segundos

Tiempo total dedicado a la L.E: 1 hora, 29 minutos, 11 segundos

Tiempo total dedicado a la L.E: 47 minutos, 09 segundos.

El mapa de A.T.A.s nos ofrece una visión global de cuánto tiempo y en que periodos de la jornada escolar se trabajan distintos aspectos de la lengua escrita. Dentro del recuadro aparecen aquellas A.T.A.s en las que se trabaja sobre la Lengua Escrita mientras que en ondulado aparecen las de otros aspectos escolares.

Se puede ver que en la primera clase se dedicaron a la lengua escrita 3 horas y 38 minutos, mientras que en la Clase 3 sólo son 47 minutos. También se constató cómo tiene un momento establecido en la dinámica del aula para este trabajo, puesto que apareció en las tres clases justo después de hacer las rutinas introductorias diarias (Ej. hablar sobre el tiempo del día, poner fecha y contar hasta 100).

Tabla II. Total Dimensiones

	1.1 Funciones del lenguaje escrito	1.2 Lenguaje escrito como sistema de representación	1.3 Enseñanza del código	1.4 Comprensión textual	1.5 Grafomotri- cidad	Total
	%	%	%	%	%	%
Clase 1	15.93	19.47	40.71	14.16	9.73	100
Clase 2	24.34	16.54	25.22	26.08	7.82	100
Clase 3	30.00	26.00	26.00	14.00	4.00	100
<b>Total Prácticas de Aula</b>	21.95	19.43	31.65	19.06	7.91	100

De manera general, como se aprecia en la Tabla II, todas las clases se realizaron tareas de las diferentes dimensiones, si bien con diferente importancia. La dimensión con mayor incidencia fue *Enseñanza del código*, aunque no en todas las clases, ya que ésta fue superada por la dimensión *Comprensión textual* en la Clase 2.

Presentamos ahora los resultados más detallados en torno a las tareas concretas que llevó a cabo esta docente para enseñar la lengua escrita.

Tabla III. Dimensión 1.1. Funciones del lenguaje Escrito

		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total Prácticas de Aula
		%	%	%	%
1.1.1 Comunicarse con otros	1.1.1.1 Comunicarse por escrito con otros	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.1.1.2 Leer para otros	1.77	2.61	6.00	2.88
1.1.2 Leer por placer	1.1.2.1 Narrar textos	14.15	11.30	18.00	13.68
	1.1.2.2 Crear textos de forma oral y escrita	0.00	10.43	6.00	5.39
1.1.3 Obtener conocimiento e información	1.1.3.1 Adquirir conocimientos	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.1.3.2 Seguir instrucciones	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.1.3.3 Recordar (notas)	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>Total</b>		15.93	24.34	30.00	21.95

La dimensión *Funciones del lenguaje escrito* representó un 21.95% del total de las acciones realizadas (Tabla II), dentro de ella, podemos observar (Tabla III) que tan sólo aparecieron las categorías *Leer para otros*, (2.88%): *leer cuentos o leer poesías* (Clases 1, 2 y 3). También tareas relacionadas con la categoría *Narrar textos* (13.68%) como *contar cuentos, poesías, canciones* (Clases 1, 2, y 3) y también con *Crear textos de forma oral y escrita*, (5.39%). Algunos ejemplos fueron las narraciones realizadas por los niños de lo que les había ocurrido el fin de semana o visitas que habían realizado (Clase 3). En estas narraciones el docente mediante preguntas ayudó a los alumnos a que sus narraciones tuviera sentido y coherencia.

Tabla IV. Dimensión 1.2. El lenguaje escrito como sistema de representación

		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total Prácticas de Aula
1.2.1. Juego simbólico	1.2.1.1. Mimo	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.2.1.2. Representaciones teatrales	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.2.1.3. Juego de roles en rincones	0.88	0.00	6.00	1.44
	1.2.1.4. Visualizadores fonéticos o gestos	0.00	0.00	0.00	0.00
1.2.2. Dibujo	1.2.2.1. Expresar a través de imágenes	0.88	0.87	0.00	0.72
	1.2.2.2. Leer e interpretar imágenes	6.19	2.61	8.00	5.04
1.2.3 Lenguaje oral	1.2.3.1 Desarrollo léxico- semántico	10.64	12.19	6.00	10.44
	1.2.3.2 Desarrollo morfosintáctico	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.2.3.3 Desarrollo fonético	0.88	0.87	6.00	1.79
<b>Total</b>		19.47	16.54	26.00	<b>19.43</b>

La dimensión *Lenguaje escrito como sistema de representación* (19.43%) (Tabla II) estuvo presente en todas las clases de manera significativa (ver en la Tabla IV). Las tareas más observadas fueron las referidas a las siguientes categorías: *Vocabulario* (conocimiento de palabras nuevas), éste se trabajó de forma explícita, presentando imágenes referidas a palabras que no conocían, relacionadas con un campo semántico concreto, por ejemplo las plantas (Clase 3) o con las partes de algún animal por ejemplo una avispa, que apareció en un cuento (Clase 2). También estuvieron muy presentes las tareas en las que los alumnos debían *Leer imágenes* (5.04 %), así la docente instruyó a los alumnos cómo leer las ilustraciones de un cuento, por ejemplo: “*mira, mira, aquí está el gusanito, ¿hacia dónde va?*” (Clase 1). Menor presencia tuvieron las tareas relacionadas con *Expresar a través de imágenes* (0.72%) y con el *Juego simbólico* (1.44%). Éste último apareció de manera más importante en la clase 3, en la que se permitió a los alumnos jugar en los rincones en dos ocasiones durante 45 minutos.

La dimensión *La Enseñanza del código*, (Tabla II) fue la que más presencia tuvo. En la Tabla V podemos ver que esta dimensión se concretó sobre todo en la categoría *Enseñar las letras* (12.59%), algunas tareas que lo ejemplifican son *leer el abecedario* (Clase 2), *reconocer las letras en un libro troquelado* (Clase 1), presentar analogías para recordar la letra, por ejemplo: “*Si tiene la ola (dibujándola con su mano) es la ñ, si no la tiene es la n*” (Clase 1). Le siguió en importancia tareas de la categoría *Enseñar a formar sílabas*, a través de canciones específicas para cada sílaba y fonema, por ejemplo “*Ese a, sa, ese e, sa, se, ese i, sa, se, sí, ese o, sa, se, sí, so, ese u, sa, se, sí, so, su*” (Clase 1) o tareas en las que directamente tenían que leer sílabas como en la Clase 3, en la que leían combinaciones de las vocales con la letra “j”. Algunas tareas, aunque en menor medida, que implican la *Conciencia fonológica*, (4.31%) consistieron en descubrir el sonido por el que comenzaba una palabra a través de un dibujo,



por ejemplo “*mira, un elefante, ¿Por cuál empieza? Eeelefante*” (Clase 1). Asimismo, tuvieron una presencia destacada (6.83%) la Enseñanza de textos, frecuentemente a través de poesías o canciones.

Tabla V. Dimensión 1.3. La enseñanza del código

		Clase	Clase	Clase	Total Prácticas de
		1	2	3	Aula
		%	%	%	%
1.3.1 Habilidades metalingüísticas	1.3.1.1 Conciencia léxica	0.88	0.00	0.00	0.36
	1.3.1.2. Conciencia silábica	1.77	0.00	0.00	0.72
	1.3.1.3. Conciencia fonológica	7.96	1.74	2.00	4.31
1.3.2 Enseñanza explícita del código	1.3.2.1 Enseñar el sistema de reglas de corresp. grafema-fonema	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.3.2.2 Enseñar las letras	15.92	11.30	8.00	12.59
	1.3.2.3. Enseñar a formar sílabas	2.65	6.09	6.00	4.67
	1.3.2.4 Enseñar palabras	1.77	2.61	2.00	2.16
	1.3.2.5 Enseñar frases	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.3.2.6 Enseñar textos	9.73	3.48	8.00	6.83
<b>Total</b>		40.71	25.22	26.00	31.65

Tabla VI. Dimensión 1.4. Comprensión textual

		Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total Prácticas de Aula
	1.4.1 Activar conocimientos previos	2.65	7.82	0.00	4.31
1.4.2 Interpretación del texto	1.4.2.1. En el nivel de la microestructura	8.85	6.08	4.00	3.59
	1.4.2.2. En el nivel de la macroestructura	0.88	6.08	4.00	4.32
	1.4.2.3 Conocimientos sobre textos	0.00	0.00	0.00	0.00
1.4.3. Procesos de autorregulación	1.4.3.1. Planificar	1.77	4.35	2.00	2.88
	1.4.3.2 Supervisar las dificultades durante la lectura	0.00	0.00	0.00	0.00
	1.4.3.3 Evaluar lo comprendido	0.00	1.74	0.00	0.72
<b>Total</b>		14.16	26.08	14.00	19.06

La dimensión *Comprensión textual* representó un 19.06% (Tabla II). En la Tabla VI se concretan los resultados de la misma. Las tareas que más presencia tuvieron son las de clarificación de palabras de una narración y que permitieron seguir el hilo conductor de la misma, es decir, aquellas relativas al nivel de la *Microestructura*, estas se ejemplificaron en cada narración que la docente hizo, ya que solía detenerse para explicar algunas palabras que los niños podían no comprender y después proseguía (Clase 1, 2, 3), como por ejemplo (narrando una poesía llamada “El Tulipán”) *ante el verso: “pues ve al nevero, no que me hielo”*. La profesora explicaba: *Un nevero es un sitio donde almacenaban la nieve, entonces allí hace mucho frío*. (Clase 1). También aparecieron tareas relacionadas con los conocimientos previos como “*Recordáis esa poesía que contábamos ayer*” (Clase 3) Las tareas relativas a hacer captar la *Macroestructura* del texto las ejercitó extrayendo para los alumnos las ideas importantes de la narración (Clase 2). La profesora hizo explícitas las intenciones, metas u objetivos de la lectura (*Planificar*) en ejemplos como: “*Vamos a leer esta poesía del Tulipán porque*

estamos estudiando las plantas” (Clase 1) o “Cuando leamos este cuento veremos si éste (el personaje) es un niño o un animal, ¿Será un niño? ¿Será un animal?”

Tabla VII. Dimensión 1.5. Grafomotricidad

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total Prácticas de Aula
	%	%	%	%
1.5.1 Dominar la presión necesaria para el trazo	2.65	2.61	4.00	2.87
1.5.2 Aprender la direccionalidad del trazo	1.77	0.00	0.00	0.72
1.5.3. Ejercitar el trazado de las letras	5.31	5.22	0.00	4.32
<b>Total</b>	<b>9.73</b>	<b>7.82</b>	<b>4.00</b>	<b>7.91</b>

Respecto a la *Grafomotricidad* (Dimensión 1.5, Tabla II), de manera específica (Tabla VII) vino representada por tareas que implicaron dominar la *Presión necesaria para realizar el trazo* (2.87%), por ejemplo cuando les pidió colorear un dibujo sin salirse de los bordes (Clase 2), por *Aprender la direccionalidad del trazo* (0.72), “mirad, os he puesto unas flechitas (para hacer la letra “i”), ¿Qué significa? Hay que venir por aquí (señala la dirección que deben seguir)” (Clase 1) o por tareas que implicaron *Ejercitar el trazado de las letras* (4.32%): “hacemos esta fichita que tenemos que hacer la “S” (tienen que repasar el trazado de la S)” (Clase 2).

## Discusión y conclusiones

Este estudio pretendió analizar las tareas realizadas por la docente investigada así como analizar y valorar el contenido de esas prácticas en relación con el conocimiento teórico sobre el tema.

La primera conclusión que se deriva de este trabajo es constatar que esta docente realiza unas prácticas con una visión bastante integral de la enseñanza de la lectura. Lleva a cabo tareas de muy distintas naturaleza puesto que atiende a todas las dimensiones (Funcional, Enseñanza del código, Comprensión textual, etc.), por lo que se ven reflejadas las distintas líneas teóricas y desde luego las posiciones integradoras descritas anteriormente. No obstante, se ha podido constatar que la dimensión más trabajada es la *Enseñanza del Código*.

La abundante muestra de tareas vinculadas a una enseñanza muy explícita del código muestra la importancia que se da a esa dimensión reivindicada en muchos trabajos como un aspecto esencial en la enseñanza inicial de la alfabetización (Snow y Juel, 2005).

En un análisis pormenorizado se aprecia que de todas las tareas posibles para la enseñanza del código (ver Apéndice A) hace hincapié especialmente en la *Enseñanza explícita de las letras*, muy por encima de la fórmula *Conciencia fonológica* que sería un modo más indirecto de trabajar el código. A este respecto hacemos referencia al debate nunca cerrado sobre si la conciencia fonológica es lo que permite apropiarnos del sistema o si por el contrario tenemos conciencia fonológica sólo si aprendemos a leer en un sistema alfabético (Wolf, 2008). La falta de claridad en este sentido nos permite expresar que ambas opciones son igualmente valiosas para aprender a leer y escribir en un sistema alfabético, tal como han venido expresando autores tan relevantes como Morais (1998). Son, sin duda, las preferencias del docente y su conocimiento práctico el que lleva a decidir una u otra opción. En todo caso, son tareas relevantes para apropiarse del sistema alfabético y parece adecuado que *Enseñar el código* sea una dimensión importante como se ha puesto de manifiesto en tantos trabajos en las últimas décadas y que se pueden evidenciar en la primera y segunda parte del Handbook de Snowling y Hulme (2005).

Es significativo también subrayar que otros aspectos de enseñar el sistema son poco relevantes para esta profesora, sea trabajar con palabras o enseñar el sistema de reglas fonema-grafema, un aspecto ausente en sus prácticas y que consideramos también muy relevante. No así el trabajo con textos, especialmente el que realiza con poemas y canciones. Esto podríamos reseñarlo también dentro de la dimensión *Funciones*, de hecho, *narrar* y *leer textos* adquieren una importante presencia en las prácticas de esta docente. Al preguntar el sentido que le daba a la utilización de textos, nos decía que *era para fomentar el gusto por la lectura*.

Esto no nos lleva a pensar que el sistema de categorías tiene redundancias, sino que cuando observamos las prácticas docentes no sabemos la intención ni el sentido que el profesor le otorga a una tarea concreta, de ahí la importancia de complementar la observación con entrevistas. Vemos una importante presencia de tareas de la categoría *Leer por placer* y el *valor de la narración* como iniciación a la lectura; El valor y la relación de los aspectos narrativos en las tareas de alfabetización inicial han sido ampliamente destacadas por distintos autores, ya hace unas décadas el pionero trabajo de Teale (1984) y posteriormente Sulzby y Barnhart, (1994) y Yaden, Rowe y MacGillivray (2000).

Dentro de la categoría *El lenguaje escrito como sistema de representación* cabe destacar la importancia concedida en las prácticas sobre el desarrollo léxico, (también presente en la categoría *Microestructura* de la dimensión *Comprensión textual*). Sin duda conocer el significado de las palabras tanto en el aspecto oral como en el escrito es un eje sustancial del acto lector. Como concluyen Kendeou *et al.* (2005) el conocimiento de vocabulario está fuertemente relacionado con la comprensión de estructuras narrativas y habilidades lingüísticas básicas. Puesto que el trabajo sobre el vocabulario es muy relevante para la lectura y escritura tiene sentido que se realicen tareas que lo fomenten en las aulas.

Respecto a las acciones encaminadas al desarrollo de la *Comprensión textual*, desde el comienzo, encontramos en este estudio de caso una presencia importante en las prácticas de aula, ello nos muestra una forma interesante de realizar el trabajo de comprensión textual, desde las primeras edades. No obstante, se centra mucho en determinados tipos de tareas, concretamente del nivel de la *Microestructura*. Una explicación al respecto sería que de forma implícita la docente siente la necesidad de explicar las palabras de las narraciones que sus alumnos pueden no comprender. También son notables las tareas de *Macroestructura* con un sentido semejante: extraer la idea principal de forma oral de lo que ella les lee o les narra. Estos datos nos permiten plantear alguna hipótesis sobre la presencia de tareas de comprensión textual mediadas por formulas de tipo oral, e incluso con imágenes, que son las posibles en los inicios de la alfabetización en estas edades.

En otros trabajos con metodologías distintas se ha constatado una menor presencia de esta dimensión, por ejemplo Clemente, Ramirez y Sánchez (2010) encontraron una escasa presencia de tareas relacionadas con la comprensión textual en aulas de Educación Infantil, cuando analizaron los discursos de los profesores. La explicación dada por estas autoras es que parece existir de forma habitual la creencia de que la enseñanza de la lengua escrita y el trabajo sobre la comprensión son dos tareas disociadas en el tiempo, primero se aprende a leer y luego se lee para aprender. Otra explicación es que en general muchas veces se piensa que el acto de leer implica inexorablemente la comprensión. En todo caso lo que constatamos es la presencia de esta dimensión, pero no podemos asegurar que la profesora tenga una conciencia explícita de estar fomentando la comprensión, mientras en el trabajo citado al tratarse de prácticas declaradas las profesoras tenían que tener conciencia del sentido de lo que creían hacer o no hacer en sus prácticas. Ello nos lleva el interés de confrontar la práctica con lo que el profesor cree hacer y con lo que cree que debería hacer.

Sería necesario examinar más aulas antes de extraer conclusiones de mayor alcance, pero nuestros datos nos permiten plantear que en las primeras edades sí se trabaja la comprensión de estructuras narrativas más de lo que los propios docentes creen. A tal respecto hemos de volver aclarar que no sólo hemos entendido las tareas de comprensión sobre textos impresos, sino sobre todas las narraciones existentes como subrayan autores como Kendeou *et al.* (2005) o Lynch y van den Broek (2007) quienes sugieren la necesidad e importancia de trabajar aspectos relacionados con la comprensión textual a raíz de distintas estructuras narrativas en los primeros niveles educativos presentadas en varios soportes, oral, impreso, visual (imágenes o videos).

Respecto a la *Grafomotricidad* debemos recordar que lo introdujimos en el sistema de categorías al evidenciar que esta docente realizaba tareas en este sentido, fundamentalmente *Ejercitar el trazado de las letras* y *Dominar la presión para el trazo*, aspectos como vemos eminentemente más mecánicos que constructivos de la escritura. En todo caso, será interesante introducir en nuestro sistema una amplia categoría sobre escritura.

En definitiva, en relación a nuestros datos podemos observar como se están conjugando aspectos de distintas líneas teóricas en las prácticas de esta docente, de una forma integrada. Esta conclusión viene a validar las prácticas de la profesora en la línea de Presley, Rankin y Yokoi (1996) y Presley et al. (2001) quienes subrayaron que los buenos profesores se caracterizan por conjugar elementos de los diferentes enfoques. También en 1998 la NRC (National Reading Council de Estados Unidos citado en Snow y Juel, 2005) se planteó la necesidad de trabajar distintos aspectos de la lengua escrita de forma simultánea desde tempranas edades como es la enseñanza explícita del código, la comprensión textual, las habilidades de autorregulación y, por supuesto, dar sentido funcional a este aprendizaje.

Podemos también subrayar la validez de esta metodología, el estudio de caso y la observación sistemática, para conocer en profundidad las prácticas docentes. Lo consideramos un buen sistema para que el propio docente se vea reflejado lo que le permitirá reflexionar y cambiar su práctica si lo cree conveniente. De hecho, cuando le presentamos estos resultados a la docente los tomó con gran satisfacción como una inestimable ayuda para mejorar su trabajo y su conocimiento práctico.

## Bibliografía

- Bruner, J. (2004). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Gedisa (1ª edición en castellano: Madrid, Alianza. 1991).
- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer: Bases teóricas y Propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide
- Clemente, M. y Ramírez, E. (2008). "How teachers express their knowledge through narrative". *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1244-1258.
- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M.C. (2010). "Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita". *Cultura y Educación*, 22 (3), 313-328.
- Connor, C.M.; Morrison, F. J. y Katch, L. E. (2004). "Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child-Instruction Interactions on Growth in Early Reading". *Scientific Studies of Reading*, 8 (4), 305-336.
- Jimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, X.A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). "Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir". *Infancia y aprendizaje*, 32 (2), 153-169.
- Hoffman, J.V., Maloch, B. y Sailors, M. (2011). "Researching the Teaching of Reading through Direct observation. Tools, Methodologies, and Guidelines for the Future". En Kamil, M.L., Pearson, P.D, Moje, E. y Afflerbach, P.P. *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp. 3-33). New York: Routledge.
- Jiménez, J. E., Artiles, C. y Yáñez, G. (1997). "Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura". *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2 (2). <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=301202>> [Consulta: Julio 2011]
- Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (2008). "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-22
- Kendeou, P., Lynch, J.S., Van den Broek, P., Espin, C.A., White, M.J. y Kremer, K.E. (2005). "Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening". *Early Childhood Education Journal*. 3 (2), 91-98

- Lynch, J. S. y Van den Broek, P. (2007). "Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals". *Cognitive Development*, 22, 323-340
- McCarthy, S.J. y Raphael, T. E. (1994). "Perspectivas de la investigación alternativa". En IRWIN, J. y DOYLE, M. J. (Eds.) *Conexiones entre la lectura y la escritura* (pp. 18-50). Montevideo: Aiqué.
- McMullen, M.B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., Wen, X. y Yang, H. (2006). "Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers". *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 81-91.
- Morais, J. (1998) *El arte de leer*. Madrid: Aprendizaje-Visor
- Morrow, L, M. Tracey D.H. y Renner Del Nero, J. (2011). Best practices in early literacy. Preschool Kindergarten and First Grade. En Morrow, L.M. y Grambell, L.B. (eds) *Best practices in literacy instruction, Fourth Edition* (pp. 67-95). New York: The Guilford Press
- Pang, E.S. Muaka, A., Bernhardt, E.B. y Kamil, M. (2003). *Teaching Reading*. Disponible on-line: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticeSeriesPdf/prac12e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticeSeriesPdf/prac12e.pdf)>
- Paratone, J.R., Cassano, C.M. y Schickedanz, J.A. (2011). "Supporting Early (and later) Literacy development at home and at School. The long view". En Kamil, M.L., Pearson, P.D., Moje, E. y Afflerbach, P.P. *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp. 107-135). New York: Routledge.
- Presley, M., Rankin, J., y Yokoi, L. (1996). "A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy". *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- Presley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins-Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. y Woo, D. (2001). "A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction". *Scientific Studies Of Reading*, 5 (1), 35-58
- Sánchez, E., (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Smolkowski, K. y Gunn, B. (2012). Reliability and validity of the Classroom observations of Student-Teacher Interactions (COSTI) for kindergarten reading instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 316- 328
- Snow, C.E. y Juel, C. (2005). "Teaching children to read: what do we know about How to do it?" En Snowling, M.J. y Hulme, C. *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 501-520). Oxford: Blackwell Publishing.
- Snowling, M.J. y Hulme, C. (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sulzby, E. y Barnhart, J. (1994). La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores En: Irwin, J. y Doyle, M.A. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación* (pp 150-177). Montevideo: Aiqué,
- Sulzby, E.; Teale, W. H. y Kamberelis, G. (1989). "Emergent writing in the Classroom: Home and School Connections" en Strickland, D. S. y Morrow, L. M. (Eds.) *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. (pp. 63-79) Newark: International Reading Association.
- Taboada, D. S. y Mora, J. K. (2008). El contexto Entero del ámbito docente Mexicano para la enseñanza de la lectoescritura inicial. Paper presentado al IRA Congreso Mundial de lectura. San José (Costa Rica)  
<<http://coe.sdsu.edu/people/jmora/MoraModules/TaboadaMoraCostaRicalIRA08.ppt>>  
[Consulta: mayo 2009]

- Teale, W.H. (1984). "Reading to young children: Its significance for literacy development". En: Goleman, H., Oberg, A. y Smith, F. (Eds.). *Awakening to literacy* (pp. 110-121.) Portsmouth, NH: Heinemann,
- Tillema, H.H. (2000). "Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action". *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B
- Yaden, D.B.; Rowe, D. y MacGillivray, L. (2000). "Emergent Literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives". En: Barr, R.; Kamil, M., Mosental, P. y Pearson, P. D. (Eds.). *Handbook of Reading Research* (pp. 425-454). Mahwah, N.J: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

## Autores

María Clemente Linuesa

Catedrática de Didáctica y Organización escolar, investiga sobre diseño curricular y enseñanza de la lengua escrita, temas de los que tiene un gran número de publicaciones

Inés Rodríguez Martín

Diplomada en Audición y Lenguaje, Licenciada en Psicopedagogía y Máster en lectura y comprensión de textos. Realiza su tesis doctoral sobre las prácticas de enseñanza de la lengua escrita, tema de los que tratan sus publicaciones y centra su línea de investigación

Tarraga, R., Grau, C., & Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>

## Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa

Raúl Tárraga Mínguez, Claudia Grau Rubio, José Peirats Chacón

Universidad de Valencia

### Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar la actitud hacia la inclusión educativa de los futuros docentes. Doscientos setenta y cuatro estudiantes del Grado de Magisterio de Infantil y Primaria y del Máster de Educación Especial de la Universitat de València cumplimentaron una adaptación de la escala ORI (Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale). Se analizó la fiabilidad y estructura factorial del cuestionario. Se comparó la puntuación en la escala entre los estudiantes de grado y de máster; entre los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Infantil y el de Educación Primaria; y entre los estudiantes de grado antes y después de cursar la asignatura Necesidades Educativas Especiales. Todos los estudiantes mostraron una actitud favorable hacia la inclusión educativa. La actitud fue mejor en los estudiantes de la titulación de Educación Infantil que en los de Primaria. Existió una mejora significativa en la actitud de los estudiantes de Grado tras cursar la materia “Necesidades Educativas Especiales”. La actitud fue significativamente más favorable en los alumnos de Máster que en los alumnos de Grado. Los veinticinco ítems originales de la escala ORI se redujeron a veintitrés en nuestra adaptación, y los cuatro factores iniciales se incrementaron a cinco.

### Palabras clave

Educación inclusiva; actitudes de los estudiantes; necesidades educativas especiales; formación inicial del profesorado.

## Attitudes of students of the Faculty of Education and the Masters' degree in Special Education towards an educational inclusion

---

### Contacto

Raúl Tárraga Mínguez, [Raul.Tarraga@uv.es](mailto:Raul.Tarraga@uv.es), Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad Magisterio (Universidad de Valencia). Campus del Tarongers. Avda./ dels Tarongers, s/n 46022



## Abstract

The aim of this paper was to analyze the attitude towards inclusive education of pre-service teachers. Two hundred seventy-four students coursing degrees in Preschool Teacher Education and Elementary Teacher Education and master in Special Education at the University of Valencia (Spain) completed an adaptation of the scale ORI (Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale). We analyzed the reliability and factorial structure of the scale. We compared the scale scores between undergraduate and master students; between students of Degree in Early Childhood Education and Elementary Education; and between undergraduate students before and after completing the course "Special Educational Needs". All students had a favorable attitude towards inclusive education. The attitude was better in Early Childhood Education students than in Primary Education Teacher students. There was a significant improvement in the attitude of students after completing course "Special Education Needs". The attitude was significantly more favorable in master students than in grade students. The twenty-five original items of the scale were reduced to twenty-three in our adaptation, and the four initial factors were increased to five.

## Key words

Inclusive education; student attitudes; special education needs; teacher training.

## Introducción

El éxito de la inclusión educativa depende de numerosos factores, tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, los recursos disponibles, y la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijl, y Minnaert, 2011).

La actitud hacia la integración, y más recientemente la inclusión educativa, ha sido muy estudiada como una variable importante en el éxito de la educación inclusiva en profesores en activo (Struggs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwick, 2000; Marchesi, Martín, Echeita, y Pérez, 2005; Boer, Pijl, y Minnaert, 2011); igualmente, aunque en menor medida, esta actitud también ha sido estudiada en estudiantes de Magisterio (Avramidis, Bayliss, y Burden, 2000; Sales, Moliner, y Sanchiz, 2001; Anneware, Forlin, y Jobling, 2003; Sze, 2009; Symeonidou, y Phtiaka, 2009; Cardona, Florian, Rouse, y Stough, 2010; Lambe, 2011; Ji-Ryun, 2011; Kuyini y Mangope, 2011; Beacham y Rouse, 2012).

Definimos la actitud como un punto de vista del individuo o disposición hacia un objeto particular (persona, pensamiento o idea).

Las actitudes tienen tres componentes: cognitivo (creencias y/o conocimiento), afectivo (sentimientos), y conductual (predisposición a actuar) (Eagly y Chaining, 1993). Los estudios sobre actitudes de los profesores hacia la inclusión se centran fundamentalmente en los aspectos cognitivos de la actitud, y en menor medida, en los componentes afectivos y conductuales (Boer et al., 2011); pocos han estudiado los tres componentes (Avramidis et al., 2002).

Los instrumentos de investigación más utilizados son los cuestionarios tipo Lickert; mientras que otras técnicas como las observaciones sobre el comportamiento del maestro en el aula y sobre las relaciones que mantienen con los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y/o cualitativas como las historias de vida narrativas o autobiográficas de los maestros y entrevistas, no han sido apenas utilizadas. Estas últimas nos permiten medir los aspectos conductuales de la actitud, establecer las relaciones entre las actitudes y la práctica profesional, y entender las complejas relaciones entre las experiencias de los maestros, y sus actitudes y práctica profesional (Avramidis y Norwick, 2000; Boer et al., 2011).

Entre los medios más utilizados en las investigaciones sobre actitudes encontramos tres grupos de instrumentos:

- a) Cuestionarios que miden el componente cognitivo de las actitudes: TASI: Teachers' Attitude Scale on Inclusion (Green y Stoneman, 1989); ATIS: Attitude toward Inclusive Education Scale (Wilczensky, 1992); ORI: Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (Antonack y

Larrive, 1995), versión actualizada y revisada de la escala ORM: Opinions Relative to Mainstreaming (Larrive y Cook, 1974); MAS: Mainstream Attitude Survey (Bender, Vail, y Scott, 1995); MTAI: My Thinking about Inclusion' Questionnaire (Stoiber, Gettinger, y Goetz, 1998); PES: Principals' Expectations Scales, cuestionario basado en Plannet Behaviour Theory; así como diferentes formatos de entrevista (Freire y César, 2003).

- b) Instrumentos que miden el componente afectivo de las actitudes: The Regular Education Initiative Questionnaire (Gemmel-Crosby y Hanszlik, 1994) y las Escalas de diferenciales semánticos, consistentes en adjetivos bipolares: ansioso/relajado, preocupado/seguro, negativo/positivo (Avramidis et al., 2000).
- c) Instrumentos que miden el componente conductual de las actitudes. Se han utilizado dos tipos:
  - a) las nominaciones (Cook, Tankersley, Cook, y Landrum, 2000), en las que los maestros nombran a tres de sus estudiantes que representan la mejor respuesta a cuatro categorías de actitudes: apego, preocupación, indiferencia y rechazo; y cuestionarios basados en Plannet Behaviour Theory (Batsiou, Bebetos, Panteli, y Antoniou, 2008).

### Actitudes de los docentes

Existen varias revisiones de las investigaciones realizadas sobre las actitudes de los profesores hacia la integración/inclusión. Destacamos la realizada por Struggs y Mastropieri (1996), que revisa los trabajos indexados en ERIC, Psychological Abstracts, Current Index to Journals in Education y Exceptional Children Education Resources publicados entre 1958 y 1995; la elaborada por Avramidis y Norwich (2000), que comprende los trabajos indexados en ERIC, BEI y PsychINFO publicados entre 1984 y 2000; y finalmente la revisión de Boer et al. (2011), que incluye los trabajos indexados en ERIC, Medline, Psycarticles, PsychINFO y SocINDEX publicados entre 1998 y 2008. La primera revisión incluye investigaciones realizadas en EE.UU., Canadá y Australia. Las dos últimas incluyen investigaciones internacionales de todos los continentes.

De los resultados obtenidos resaltamos:

- a) No existe unanimidad clara sobre si los maestros tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa del alumnado con NEE. Las actitudes varían en función del tipo de discapacidad, de la edad, del sexo, de la formación, de los años de experiencia profesional en general y en prácticas inclusivas, del nivel educativo en el que trabajan, y de los recursos disponibles en el sistema educativo.
- b) Algunas investigaciones consideran que los maestros tienen una actitud positiva hacia la filosofía de la inclusión de los alumnos con NEE (Struggs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al.; 2005; Khochen y Radford, 2012). Los porcentajes pueden oscilar entre un 65% (Struggs y Mastropieri, 1996) y un 50% (Memisevic y Saudin, 2011), o 40% (Hwang y Evans, 2011). Sin embargo, aunque tengan una actitud positiva hacia la inclusión, muchos profesores no comparten la idea de la inclusión total en las aulas (Avramidis y Norwich, 2002) y la actitud se vuelve más negativa cuando se plantean cuestiones prácticas (Hadjikakou y Mnasonos, 2012). Una pequeña mayoría de profesores está dispuesta a incluir a los alumnos con NEE en sus aulas, variando sus respuestas en función del tipo de discapacidad y por consiguiente de la dedicación docente que implica. Pocos consideran que disponen del tiempo, de las habilidades, de las competencias y de los recursos necesarios para la conseguir la integración/inclusión. La actitud más positiva la tienen los profesionales que tienen menos responsabilidad directa con la práctica educativa (Struggs y Mastropieri, 1996).
- c) Otros autores son menos optimistas que los anteriores al considerar que los maestros tienen una actitud negativa o indecisa hacia la inclusión educativa: no se consideran formados, ni competentes, ni seguros para enseñar a los estudiantes con NEE, y suelen rechazar a estos estudiantes en mayor grado que a sus compañeros de clase sin NEE (Boer et al., 2011).
- d) Los profesores poseen diferentes actitudes sobre la modalidad de escolarización, fundamentalmente basadas en la naturaleza del diagnóstico de los alumnos. Son más proclives a la inclusión de estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales que con diagnósticos más

graves. Incluso algunos de los estudios sugieren una actitud negativa hacia la inclusión de alumnos con problemas de conducta y retraso mental grave (Struggs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Boer et al., 2011; Gal, Schreur, y Engel-Yeger, 2010; Cagran y Schmidt, 2011; Klochen y Radford, 2012).

- e) Variables como el sexo, los años de experiencia, el grado o nivel educativo que imparten, la experiencia en estudiantes con NEE, la formación, o las creencias y enfoques sociopolíticos de los profesores tienen una clara influencia sobre sus actitudes. Las actitudes más positivas se presentan cuando los docentes son mujeres, de menor edad y con menos experiencia docente; cuando menor es el nivel educativo en el que trabajan (los de infantil tienen una actitud más positiva que los de primaria y ambos más positiva que los de secundaria); cuando más experiencia tienen en programas inclusivos y más formación sobre prácticas inclusivas; y cuando dan más importancia al contexto que a las variables individuales (Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Boer et al., 2011).
- f) Los maestros con menos años de experiencia tienen una actitud más positiva hacia la inclusión que los que tienen más años; sin embargo, los que tienen mayor experiencia y entrenamiento en prácticas inclusivas tienen una actitud más positiva (Boer et al., 2011; Marchesi et al., 2005). La actitud del profesorado suele ser reticente cuando se inician en experiencias de innovación y esta actitud suele remitir a medida que adquiere las habilidades necesarias para atender correctamente a los estudiantes con NEE; asimismo, la actitud es más favorable cuando los centros escolares están dotados de recursos y apoyos adicionales (Avramidis y Norwich, 2002).
- g) Los programas de formación y de desarrollo profesional tienen una incidencia en la mejora de las actitudes hacia la inclusión (Anneware et al., 2003; Sze, 2009; Male 2011) y tanto su contenido como su organización son factores predictores de las actitudes de los maestros (Sharma, Forlin, y Loreman, 2008).
- h) Las actitudes no varían en función de la localización geográfica y fecha de publicación de los trabajos en las investigaciones realizadas en EE.UU., Canadá y Australia (Struggs y Mastropieri, 1996). Sin embargo, en investigaciones más recientes realizadas en países de diferentes continentes se encuentran diferencias significativas; por ejemplo, los maestros suecos son más favorables a la inclusión que los de Sudáfrica (Helldin et al., 2011). Asimismo, en un estudio llevado a cabo por Symeonidou y Phtiaka, (2009) en Chipre, se constató que las creencias de los profesores relacionadas con la educación de alumnos con NEE reflejan todavía reminiscencias del modelo médico o de una concepción caritativa de la educación especial. Además, éstos se mostraban convencidos de que los alumnos con NEE graves y permanentes debían ser escolarizados en centros específicos, y que la meta principal de la escolarización de estos alumnos en centros ordinarios es la socialización.
- i) Ninguna investigación ha estudiado si existe una relación entre las actitudes de los maestros y la participación social de los alumnos con NEE en las aulas ordinarias (Boer et al., 2011).

### Actitudes de los estudiantes de Magisterio

Las investigaciones sobre las actitudes de los estudiantes de Magisterio o Educación tampoco muestran unanimidad, así:

- a) Algunos autores consideran que estos estudiantes tienen una actitud positiva hacia el concepto de inclusión (Avramidis et al., 2000; Lambe, 2011); pero no de la inclusión total (Ward y Le Dean, 1996; Winzer, 1884).
- b) Otros consideran que las actitudes son negativas y de rechazo hacia la inclusión en centros ordinarios (Sales et al., 2001), o son neutras (Kuyini y Manpore, 2011). Los estudiantes manifiestan que no tienen una adecuada formación para llevar a cabo la inclusión educativa del alumnado con NEE (Curtis, 1985; Leyser y Abrams, 1986), y que la inclusión puede ser perjudicial para el aprendizaje, no sólo para alumnado con NEE sino también para sus compañeros (Sales et al., 2001; Wilczenski, 1991).

- c) No tienen confianza en poder realizar las adaptaciones curriculares que requiere el alumnado con NEE, y solicitan más recursos humanos y materiales, asistentes en las clases, especialistas, diferentes estrategias didácticas, apoyo para la audición, lectura y lenguaje, eliminación de barreras arquitectónicas y ratios más pequeñas (Avramidis et al., 2000).
- d) Las actitudes son diferentes en función del sexo, periodo de formación, tipo de discapacidad y estudios. Pero, también la cultura, religión, orientación sexual, e ideología política son determinantes para entender las diferentes actitudes hacia la diversidad (Cardona et al., 2010).
- e) Las mujeres tienen una actitud más positiva que los hombres (Avramidis et al., 2000) y las actitudes son más favorables durante el periodo de formación (Wilczenski, 1991). También son diferentes según el tipo de discapacidad, los alumnos con dificultades emocionales y conductuales son los que causan más estrés (Ward y Le Dean, 1996). Los futuros profesores de ciencias tienen una actitud más negativa que los de letras y existe una relación entre las percepciones que tienen sobre sus habilidades y su actitud hacia la inclusión (Avramidis et al., 2000).
- f) Los cursos de postgrado y de formación previa a la incorporación al trabajo y las prácticas asociadas a estos cursos pueden producir un cambio en las actitudes de los estudiantes de Magisterio y Educación (Swain, Nordness, y Leader-Janssen, 2012). En un estudio reciente sobre el cambio de actitudes de los estudiantes a profesores que han obtenido el diploma de postgrado (PGDE), de un año de duración, de la Universidad de Aberdeen, se constató que éstos tienen actitudes y creencias más positivas hacia la inclusión después de la obtención del diploma, pero, su actitud es más negativa cuando inician sus prácticas en la escuela. Tienen dudas acerca de si agrupar a los alumnos por capacidad, y escolarizar a algunos fuera de las escuelas ordinarias; asimismo, consideran imprescindibles a los especialistas de apoyo, sobre todo si están en educación secundaria. Al principio del curso no hay diferencias entre los profesores de primaria y secundaria, diferencias que surgen después del curso y de las prácticas (Beacham y Rouse, 2012). Asimismo, los alumnos que han asistido a cursos en que los profesores de educación general y especial se han formado conjuntamente tienen una actitud más positiva hacia la inclusión que los que han participado en programas de formación separados (Ji-Ryun, 2011).

## Metodología

### Objetivos de la investigación

Nuestra investigación se centró en las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con NEE de los estudiantes de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria, y del Postgrado de Educación Especial de la Universitat de València. Los objetivos fueron:

- 1) Adaptar, validar y confirmar la estructura factorial de la escala ORI: Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (Antonak y Larrivee, 1995).
- 2) Analizar las diferencias entre la actitud de los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, antes y después de cursar la asignatura “Necesidades Educativas Especiales” del 2º curso del grado en Magisterio.
- 3) Analizar las diferencias entre la actitud de los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil y el Grado de Magisterio en Educación Primaria.
- 4) Analizar las diferencias en la actitud de un grupo de estudiantes de Magisterio de 2º curso (una fase de la formación del maestro/a en la que el alumno no ha tomado ninguna decisión sobre en qué área especializarse), y un grupo de estudiantes matriculados en estudios de especialización en educación especial, compuesto por estudiantes de 3º curso de Magisterio de Primaria matriculados en la especialidad de “Educación inclusiva” y del Postgrado de Educación Especial.

## Participantes

En el presente estudio participaron 274 estudiantes distribuidos en 3 grupos:

- Grupo 1. Estudiantes de 2º curso de Magisterio, matriculados en la asignatura troncal “Necesidades Educativas Especiales” (N = 112).
- Grupo 2. Estudiantes de 3º curso de Magisterio, matriculados en la asignatura optativa “Intervención Psicoeducativa en Discapacidad Intelectual y Altas Capacidades”, correspondientes a la especialización en “Educación Inclusiva” del título de Maestro en Educación Primaria (N = 44).
- Grupo 3. Estudiantes de la asignatura troncal “Intervención en Discapacidad Intelectual” del Máster en Educación Especial (N = 59).

La tabla 1 resume las características de sexo, edad y especialidad de cada uno de estos grupos.

Tabla 1. Características demográficas de la muestra

Grupo		NEE (N = 112)	Educación Inclusiva (N = 44)	Máster (N = 59)	Total (N = 274)
Edad	Media	21.14	20.60	24.93	22.16
	DT	(3.50)	(3.69)	(5.52)	(4.31)
Sexo	Hombres	15 (13.4 %)	0	5 (8.5 %)	20 (9.4 %)
	Mujeres	97 (86.6 %)	44 (100 %)	53 (89.8 %)	194 (91.5 %)
Especialidad	Infantil	34 (30.4 %)	0	-	34 (21.8 %)
	Primaria	69 (61.6 %)	44 (100 %)	-	113 (72.4 %)

## Instrumento

La escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE utilizada en la presente investigación fue una adaptación de la escala ORI: Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (Antonak y Larrivee, 1995), empleado en numerosas investigaciones, tanto en el extranjero (Cook, 2002; Monsen y Frederickson, 2004; Sari, 2007), como en nuestro país a través de diferentes adaptaciones (García y Alonso, 1985; Sales et al., 2001).

El ORI es el resultado de la adaptación del ORM: Opinions Relative to Mainstreaming (Larrivee y Cook, 1979). El ORM estaba compuesto inicialmente por 30 ítems agrupados en 5 factores: filosofía general de la integración, conducta en el aula de los estudiantes con NEE, habilidad percibida para enseñar a estudiantes con NEE, manejo del comportamiento en el aula de los estudiantes con NEE y aprendizaje académico y social de los estudiantes con NEE.

En la revisión de la escala de Antonak y Larrivee (1995), los 30 ítems iniciales del ORM se redujeron a 25 ítems, y la estructura factorial de la escala se modificó sensiblemente, quedando reducida a 4 factores: beneficios de la integración, habilidad autopercebida para enseñar a estudiantes con discapacidad, manejo de la integración en el aula y educación especial vs integración en educación general.

En la versión empleada en nuestra investigación se sustituyeron algunas expresiones del ORI, y se adecuaron a la terminología empleada actualmente. Además, las referencias al concepto de “integración” fueron sustituidas por el concepto más actual de “inclusión”. Los 25 ítems que componen la adaptación de la escala son de tipo Likert y contienen 5 opciones de respuesta: “1 = muy de acuerdo”, “2 = de acuerdo”, “3 = indiferente”, “4 = en desacuerdo” y “5 = muy en desacuerdo”. Trece de los ítems son de sentido “directo”, en tanto que la respuesta “muy de acuerdo” implica una actitud positiva hacia la integración, mientras que los 12 ítems restantes son de sentido “inverso”, ya que era la respuesta “muy en desacuerdo” la que indicaba una actitud más favorable a la inclusión.

El cuestionario ofrece una puntuación global hacia la inclusión educativa, así como una puntuación para cada uno de los factores que lo componen. Las puntuaciones de los ítems inversos fueron transformadas de modo que todos los ítems puntuaran en un mismo sentido. Una menor puntuación indica una actitud más favorable hacia la inclusión, mientras que una mayor puntuación en la escala indica una actitud más contraria a la inclusión.

### Procedimiento

La escala se aplicó a:

- a) Cuatro grupos de estudiantes de 2º curso de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Magisterio en Educación Primaria, antes (pretest) y después (postest) de cursar la asignatura de NEE, una asignatura troncal de 6 créditos ECTS, común a los dos grados de magisterio, que se imparte conjuntamente en grupos compuestos por estudiantes de ambos grados. Los contenidos de esta asignatura hacen referencia, de una forma básica, a la historia, normativa, y a las medidas organizativas y curriculares para atender a la diversidad de los alumnos, así como a la intervención psicoeducativa en alumnos con dificultades de aprendizaje, con problemas de autorregulación y de conducta, con discapacidad intelectual, motora, y sensorial, con trastornos generalizados de conducta, y con altas capacidades.

Es importante remarcar que estos estudiantes provienen de niveles de enseñanzas no universitarias formados en el espíritu de la LOGSE y, por tanto, conocedores del modelo basado en los servicios de apoyo al sistema educativo. Es la primera asignatura que cursan con contenidos referidos a las NEE y su experiencia en el Practicum es reducida (15 días de prácticas en primer curso de grado).

- b) Un grupo de 3º curso de Magisterio de “Educación Primaria” matriculados en el itinerario de especialización en “Educación Inclusiva”, antes de cursar las dos materias específicas de dicha especialización. Este grupo de estudiantes ha cursado ya la asignatura de NEE, y tiene mayor experiencia en el Practicum, (15 días en primer curso, y dos meses en el primer cuatrimestre de tercer curso).
- c) Dos grupos del Máster de Educación Especial, antes de cursar el módulo de “Intervención psicoeducativa en discapacidad cognitiva” y después de haber cursado la asignatura de “Paradigmas y discursos en Educación Inclusiva”. Son estudiantes que provienen de diferentes titulaciones de grado: maestros, logopedas, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales y trabajadores sociales; algunos de ellos con experiencia profesional en centros de educación infantil y primaria, en gabinetes psicopedagógicos y de logopedia, en ayuntamientos (actividades de ocio para personas con discapacidad y orientación escolar), y en centros de atención a la discapacidad de personas dependientes.

### Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico IBM-SPSS Statistics-19. Se comprobó la distribución normal de los resultados del cuestionario mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Para la consecución del objetivo 1 se llevaron a cabo diferentes análisis relacionados con las propiedades psicométricas de la escala:

- El análisis de ítems se realizó mediante el índice de homogeneidad corregido entre el ítem y la puntuación total en la escala.
- Para el análisis de la fiabilidad, se emplearon el índice Alfa de Cronbach y el coeficiente de Spearman Brown de correlación entre dos mitades.

La validez de constructo se analizó mediante análisis factorial de componentes principales utilizando rotación Varimax. Previamente se realizaron el test de esfericidad de Bartlett y el test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), para comprobar la viabilidad del análisis factorial.

Para la consecución del objetivo 2 se realizó un análisis de varianza entre las puntuaciones obtenidas por el grupo 1 en la primera y segunda aplicación del cuestionario.

Para la consecución del objetivo 3 se realizó un análisis de varianza de las puntuaciones obtenidas por los participantes del grupo 1, diferenciando entre los estudiantes matriculados en el Grado de Maestro en Educación Infantil, y los matriculados en el Grado de Maestro en Educación Primaria.

Para la consecución del objetivo 4 se realizó un análisis de varianza de las puntuaciones obtenidas por los grupos 1, 2 y 3 en el cuestionario. Igualmente, se realizó la prueba HSD de Tukey, para determinar entre qué grupos se daban las diferencias estadísticamente significativas.

## Resultados

*Objetivo 1. Adaptar, validar y confirmar la estructura factorial de la escala ORI: Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (Antonak y Larrivee, 1995).*

### *Análisis preliminares*

El análisis preliminar de los ítems produjo la eliminación de los ítems 2 y 11 de la escala original ORI, debido a que su eliminación suponía un aumento significativo del índice Alfa de Cronbach, mientras que mantener estos ítems en la escala suponía que el índice Alfa de Cronbach se situara por debajo de .80.

Todos los resultados ofrecidos a continuación se calcularon tras eliminar del instrumento los ítems 2 y 11, por lo que el cuestionario quedó finalmente compuesto por 23 ítems.

El resultado de la prueba Kolmogorov-Smirnov corroboró la distribución normal de los datos ( $KS = 0.72, p = .00$ ). La media de la puntuación del cuestionario, es decir, la suma de la puntuación de todos los ítems (que oscila entre 23 y 115) para toda la muestra fue de 66.0 ( $DT = 9.38$ ).

### *Análisis de fiabilidad*

El análisis de los ítems resumido en la tabla 2, muestra que todos los ítems incluidos en la escala presentaban características psicométricas apropiadas. La media corregida de las correlaciones entre ítem y total de la escala fue de .48 (rango entre .36 y .62). El valor del coeficiente de Spearman Brown de correlación entre dos mitades fue de .87. El valor del índice Alfa de Cronbach fue de .82.

### *Análisis factorial*

Se realizaron tanto el test de adecuación muestral KMO como la prueba de esfericidad de Bartlett, para determinar la posibilidad de realizar el análisis factorial. En ambos casos los valores obtenidos permiten la realización de dicho análisis:  $KMO = 0.88; \chi^2_{(253)} = 2282.154, p < .001$ . El análisis factorial se llevó a cabo mediante el análisis de componentes principales, con rotación Varimax. Se obtuvieron 5 factores que explicaban conjuntamente el 55.12% de la varianza total. La tabla 2 muestra la distribución factorial de los 23 ítems de la escala.

El primer factor, que explica el 28.53% de la varianza, comprende 9 ítems. El factor se definió como “beneficios de la inclusión”, ya que lo conforman ítems cuyo contenido hace referencia directa a los beneficios que la inclusión reporta tanto para los estudiantes con NEE, como para el resto de participantes de la vida escolar.

El segundo, que explica el 9.78% de la varianza, comprende 4 ítems. El factor se definió como “atención generalista vs atención especialista”, ya que incluye ítems que hacen referencia directa a la comparación entre estos dos enfoques de intervención.

El tercer factor, que explica el 7.19% de la varianza, comprende también 4 ítems. El factor se definió como “metodología y manejo de la conducta en el aula”, ya que incluye enunciados directamente relacionados con estas cuestiones.

El cuarto, que explica el 5.04% de la varianza, se definió como “esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE”, ya que los 3 enunciados del factor hacen referencia precisamente a la valoración del esfuerzo que requiere a los maestros la inclusión en sus aulas de estudiantes con NEE.

Finalmente, el quinto factor, que explica el 4,58% de la varianza, se definió como “formación y competencia del profesorado”, ya que los 3 enunciados adscritos a este factor hacen referencia al análisis de la formación requerida por el profesorado para la atención a estudiantes con NEE.

Tabla 2. Distribución factorial de los 23 ítems de la escala

Ítem		Clave	Media	DT	r	Saturación factorial					
						I	II	III	IV	V	
20	La inclusión probablemente tiene un efecto negativo en el desarrollo emocional de los estudiantes sin NEE.	I	1.80	1.02	.62	.80					
12	La conducta de los estudiantes con NEE es un mal ejemplo para sus compañeros/as sin NEE.	I	1.65	1.01	.52	.78					
21	Se debería proporcionar a los estudiantes con NEE la oportunidad de integrarse en aulas generalistas siempre que fuera posible.	D	1.57	0.93	.59	.77					
3	La inclusión de estudiantes con NEE facilita las interacciones entre estudiantes con y sin NEE y fomenta la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.	D	1.53	1.04	.58	.76					
17	La inclusión de estudiantes con NEE puede ser beneficiosa para los estudiantes sin NEE.	D	1.74	1.02	.52	.68					
14	La inclusión de estudiantes con NEE no promueve su independencia social.	I	1.98	1.03	.58	.68					
6	La atención “extra” que requieren los estudiantes con NEE repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula.	I	2.13	1.00	.61	.58					
18	Es probable que los estudiantes con NEE creen confusión en un aula generalista.	I	2.52	1.02	.53	.51					
1	La mayoría de estudiantes con NEE realizan los esfuerzos necesarios para realizar sus tareas escolares.	D	2.27	0.85	.41	.38					
13	Los estudiantes con NEE probablemente desarrollarán habilidades académicas más rápidamente en un aula generalista que en un aula específica.	D	2.62	0.87	.36		.79				
7	El reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso académico de los estudiantes con NEE.	D	2.08	0.93	.55		.69				
5	La mejor opción para los estudiantes con NEE es ser incluidos en aulas generalistas.	D	2.11	1.03	.56		.61				
24	La separación en aulas específicas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con NEE.	I	2.23	0.92	.46		.53				
4	Es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conducta en clases generalistas.	I	3.18	0.95	.40			.74			
9	El aumento de libertad en un aula generalista crea demasiada confusión para los estudiantes con NEE.	I	2.68	0.85	.44			.56			
25	Los estudiantes con NEE no están socialmente aislados en las aulas generalistas.	D	2.72	1.09	.43			.41			
8	La inclusión de estudiantes con NEE requiere cambios significativos en la metodología del aula generalista.	I	3.68	1.12	.42			.38			
22	La conducta en clase de un estudiante con NEE generalmente no requiere más paciencia por parte del profesor si la comparamos con la conducta de estudiantes sin NEE.	D	2.99	1.04	.36				.80		
16	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	D	2.56	0.87	.46				.60		
15	No es más difícil mantener el orden en un aula con un estudiante con NEE que en un aula sin estudiantes con NEE.	D	2.66	1.10	.44				.57		
10	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE.	D	3.75	0.99	.41					.86	



19	Los profesores generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con NEE.	D	3.86	0.96	.37		.61
23	El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con NEE que el profesorado generalista.	I	3.72	1.03	.36		.33

D = Ítem directo (la respuesta "Muy de acuerdo" indica una actitud favorable a la inclusión educativa; mientras que la respuesta "Muy en desacuerdo" indica una actitud contraria a la inclusión educativa).

I = Ítem inverso (la respuesta "Muy de acuerdo" indica una actitud contraria a la inclusión educativa; mientras que la respuesta "Muy en desacuerdo" indica una actitud favorable a la inclusión educativa).

**Objetivo 2. Analizar las diferencias en la actitud de los estudiantes de Magisterio hacia la atención a la diversidad antes y después de cursar la asignatura NEE del 2º curso del grado en Magisterio.**

Para acometer el objetivo 2, se realizó un análisis de varianza de los resultados obtenidos en el pretest y posttest de la escala por el grupo 1 de participantes (estudiantes de 2º de magisterio que cursaban la asignatura de NEE). Para facilitar la comparación entre factores, en todos los análisis posteriores las puntuaciones se han normalizado en una escala de 1 a 5, dividiendo la puntuación de la escala entre el número de ítems que la componen (23), y la puntuación de cada factor entre el número de ítems que componen dicho factor. Tanto para la puntuación global de la escala, como para la de los factores, las puntuaciones más bajas indican una mejor actitud hacia la inclusión, y las puntuaciones más altas indican una peor actitud hacia la inclusión.

La tabla 3 recoge las medias, desviaciones típicas y resultado del análisis de varianza de la puntuación general de la escala, así como de las puntuaciones de los 5 factores.

**Tabla 3. Análisis de varianza de la comparación entre puntuaciones en pretest y posttest del grupo 1**

	Pretest	Posttest	F	Significación
	Media (Desviación típica)	Media (Desviación típica)		
Puntuación total de la escala	2.58 (0.41)	2.48 (0.42)	3.20	.075
Factor 1. Beneficios de la inclusión	2.17 (0.56)	1.96 (0.49)	8.91	.003**
Factor 2. Atención generalista vs atención especialista	2.41 (0.66)	2.38 (0.63)	0.11	.746
Factor 3. Metodología y manejo de la conducta en el aula	2.89 (0.57)	2.72 (0.60)	4.11	.044*
Factor 4. Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE	2.73 (0.74)	2.70 (0.72)	0.10	.753
Factor 5. Formación y competencia del profesorado	3.77 (0.88)	4.08 (2.12)	2.01	.158

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

La comparación entre medias en las puntuaciones en el pretest y posttest muestra que la puntuación global de la escala, así como las puntuaciones de los factores 1 a 4 experimenta un descenso de las puntuaciones en el posttest con respecto al pretest. Por el contrario, el factor 5 (formación y competencia del profesorado), presenta un aumento de la puntuación en el posttest con respecto al pretest.

El resultado del análisis de varianza muestra que las diferencias entre las puntuaciones en el pretest y posttest fueron estadísticamente significativas únicamente en los factores 1 y 3. En ambos casos se produjo una disminución de las puntuaciones, lo que sugiere una mejora de la actitud de los participantes tras cursar la asignatura de NEE.

*Objetivo 3. Analizar las diferencias en la actitud de los estudiantes de Magisterio hacia la atención a la diversidad entre estudiantes matriculados en el título de Maestro, Educación Infantil y el título de Maestro, Educación Primaria.*

Para la consecución de este objetivo se realizó un análisis de varianza de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes del grupo 1 matriculados en el título de Maestro, Educación Infantil ( $N = 34$ ) y el título de Maestro, Educación Primaria ( $N = 69$ ). La tabla 4 recoge las medias, desviaciones típicas y resultado del análisis de varianza de la puntuación general de la escala, así como de las puntuaciones de los 5 factores.

*Tabla 4. Medias, desviaciones típicas y resultado del análisis de varianza de la puntuación general de la escala y puntuaciones de los 5 factores*

	Magisterio, Educación Infantil	Magisterio, Educación Primaria	F	Significación
	Media (Desviación típica)	Media (Desviación típica)		
Puntuación total de la escala	2.39 (0.41)	2.64 (0.42)	8.00	.006**
Factor 1. Beneficios de la inclusión	1.74 (0.51)	2.05 (0.70)	4.92	.029*
Factor 2. Atención generalista vs atención especialista	2.32 (.64)	2.49 (0.69)	1.31	.255
Factor 3. Metodología y manejo de la conducta en el aula	2.91 (0.60)	3.09 (0.69)	1.51	.222
Factor 4. Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE	2.44 (0.74)	2.78 (0.72)	4.955	.028*
Factor 5. Formación y competencia del profesorado	3.64 (0.99)	3.87 (.77)	1.55	.216

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Los resultados muestran una puntuación más baja en todos los casos en el grupo de estudiantes de Educación Infantil, lo que indica una mejor actitud de este grupo. Los resultados alcanzaron la significación estadística en la puntuación global de la escala ( $F = 8.00$ ,  $p = .006$ ), el factor 1 ( $F = 4.92$ ,  $p = .029$ ), y el factor 4 ( $F = 4.955$ ,  $p = .028$ ).

*Objetivo 4. Analizar las diferencias en la actitud hacia la atención a la diversidad del grupo de estudiantes de Magisterio en 2º curso, el grupo de estudiantes matriculados en estudios de especialización en educación especial compuesto por estudiantes de 3º curso de Magisterio, y el grupo de estudiantes de máster de educación especial.*

Finalmente, para la consecución del cuarto objetivo se realizó un análisis de varianza de los resultados obtenidos por los 3 grupos participantes en la investigación en la puntuación global de la escala, así como en los 5 factores que la componen. La tabla 5 recoge la comparación entre los 3 grupos estas puntuaciones.

El análisis de varianza muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación general de la escala, así como en los factores 1 y 2. Para determinar entre qué grupos se produjeron estas diferencias estadísticamente significativas se realizó la prueba HSD de Tukey. Los resultados muestran que tanto en la puntuación general de la escala, como en la puntuación de los factores 1 y 2, los participantes del grupo 3 (estudiantes de máster), obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los restantes dos grupos, lo que indicaría una mejor actitud hacia la inclusión educativa en los estudiantes de máster. Además, el análisis de la prueba HSD de Tukey mostró que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los grupos

1 y 2 (estudiantes de 2º curso de grado y estudiantes de especialización en educación inclusiva) en ninguna de las puntuaciones analizadas. El resultado de este análisis se muestra en la tabla 6.

Tabla 5. Análisis de varianza de la comparación entre puntuaciones de los grupos 1, 2 y 3

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	F	Significación
	Media (Desviación típica)	Media (Desviación típica)	Media (Desviación típica)		
Puntuación total de la escala	2.58 (0.41)	2.62 (0.46)	2.35 (0.43)	6.82	.001***
Factor 1. Beneficios de la inclusión	2.17 (0.56)	2.23 (0.73)	1.82 (0.59)	8.09	.000***
Factor 2. Atención generalista vs atención especialista	2.41 (0.66)	2.34 (0.66)	1.89 (0.64)	12.44	.000***
Factor 3. Metodología y manejo de la conducta en el aula	2.89 (0.57)	2.83 (0.55)	2.91 (0.58)	0.247	.781
Factor 4. Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE	2.73 (0.74)	2.94 (0.67)	2.60 (0.90)	2.408	.092
Factor 5. Formación y competencia del profesorado	3.77 (0.88)	3.91 (0.97)	3.88 (0.87)	0.478	.621

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Tabla 6. Resultado de la prueba HSD de Tukey

	Grupo (I)	Grupo J	Diferencia entre medias (I-J)	Error típico	Significación
Puntuación total	Máster	2º grado	-.227	.069	.003
		E. Inclusiva	-.270	.086	.005
Factor 1	Máster	2º grado	-.350	.097	.001
		E. Inclusiva	-.413	.121	.002
Factor 2	Máster	2º grado	-.516	.106	.000
		E. Inclusiva	-.451	.131	.002
Factor 3	Máster	2º grado	.027	.092	.953
		E. Inclusiva	.080	.114	.765
Factor 4	Máster	2º grado	-.130	.124	.548
		E. Inclusiva	-.338	.154	.075
Factor 5	Máster	2º grado	.107	.144	.741
		E. Inclusiva	-.028	.179	.987

Tabla 7. Evolución de la estructura factorial

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
<b>ORM (Larrivee y Cook, 1979)</b>	Filosofía general de la integración	Conducta en el aula de estudiantes con NEE	Habilidad autopercebida para enseñar a estudiantes con NEE	Manejo del comportamiento en el aula	Mejora Social y Académica de estudiantes con NEE
<b>Nº de ítems</b>	8	6	4	4	4
<b>% de varianza explicada</b>	(32%)	(7%)	(6%)	(4%)	(3%)
<b>ORI (Antonak y Larrivee, 1995)</b>	Beneficios de la integración	Manejo del comportamiento en el aula	Habilidad autopercebida para enseñar a estudiantes con NEE	Educación especial vs Educación integrada	
<b>Nº de ítems</b>	8	10	3	4	
<b>% de varianza explicada</b>	(27%)	(7%)	(4%)	(3%)	

EANEE (presente investigación)	Beneficios de la inclusión	Atención generalista vs atención especialista	Metodología y manejo de la conducta en el aula	Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE	Formación y competencia del profesorado
Nº de ítems	9	4	4	3	3
% de varianza explicada	(28.5%)	(9.78%)	(7.19%)	(5.09%)	(4.58%)

## Discusión y conclusiones

El primer objetivo está dirigido a adaptar y validar la escala de actitudes hacia las necesidades educativas especiales. El análisis psicométrico de los ítems nos llevó a suprimir dos de los ítems de la escala. Una vez eliminados, los indicadores psicométricos de fiabilidad fueron adecuados, tanto en el coeficiente de Spearman Brown de correlación entre dos mitades (.87), e índice Alfa de Cronbach (.82), como en la media corregida de las correlaciones entre ítem y total de la escala (.48).

En sucesivas investigaciones, este instrumento ha sufrido modificaciones tanto en los ítems que lo componen como en su estructura factorial. La estructura factorial obtenida en nuestra investigación es diferente de la que presentaron versiones anteriores de la escala.

El instrumento inicial, ORM estaba formado por 30 ítems y 5 factores diferentes (Larrivee y Cook, 1979). La adaptación ORI quedó conformada por 25 ítems y 4 factores (Antonak y Larrivee, 1995). Finalmente, en nuestra investigación, la escala quedó conformada por 23 ítems y 5 factores.

La tabla 7 presenta de manera conjunta la evolución de la estructura factorial de la escala en estas tres investigaciones.

El segundo objetivo analiza las posibles variaciones de actitud en los estudiantes del Grado de Maestro antes y después de cursar la asignatura “Necesidades Educativas Especiales”.

Los resultados son concordantes con los de investigaciones más recientes, en cuanto que la formación favorece una actitud más positiva hacia la inclusión educativa (Sharma et al., 2008; Male, 2011; Swain et al., 2012; Beacham y Rouse, 2012). Tanto la puntuación global de la escala como la de sus 4 primeros factores indicaron una mejora de la actitud de los estudiantes de Grado de Maestro (de Educación Infantil y Primaria), tras cursar la asignatura de NEE. Esta mejora fue estadísticamente significativa en los factores 1 y 3 de la escala: beneficios de la inclusión y metodología y manejo de la conducta en el aula, ( $F = 8.91, p = .003$ ; y  $F = 4.11, p = .044$ , respectivamente), lo que indica que un aumento en el conocimiento y formación afecta de una manera positiva a la actitud de estos estudiantes hacia la inclusión educativa.

Sin embargo, el resultado de la escala que hace referencia a la formación y competencia del profesorado indicó que la actitud de los participantes en esta cuestión empeoró, de manera no significativa, ( $F = 2.01, p = .158$ ), tras cursar la asignatura de NEE. La justificación de este resultado podría explicarse por el contenido de la asignatura, que es básico e introductorio. Sin embargo, al conocer las características de los estudiantes con NEE abordadas en la asignatura, los futuros maestros consideran que su formación es insuficiente y que cursar sólo una asignatura relacionada con la educación especial en su formación inicial es insuficiente para hacer frente a la inclusión educativa.

El tercer objetivo trata de comparar la actitud de los estudiantes del Grado de Magisterio, Educación Infantil con los del de Primaria. Nuestros resultados concuerdan con los de numerosas investigaciones que consideran que cuanto menor es el nivel educativo en el que trabajan los profesores mejor es su actitud (Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Boer et al., 2011; Beacham y Rouse, 2012). Así, la puntuación global de la escala indicó una actitud más favorable en los estudiantes del Grado de Educación Infantil que en los de Primaria ( $F = 8.00, p = .006$ ).

Esta mejor actitud puede explicarse por las características de la educación infantil, que es una etapa en la que la exigencia curricular es menor; en la que se prioriza la socialización; en la que la

estructura de las clases y la organización horaria son más flexibles; y en la que sus estrategias educativas con similares a las de la educación especial.

Finalmente, los resultados del *cuarto objetivo* nos demuestran que existe una diferencia significativa entre las actitudes de los estudiantes que cursan el máster y los de Grado de Magisterio, tanto en la puntuación global de la escala como en los factores “beneficios de la inclusión”, y “atención generalista vs atención especialista”. Los alumnos del máster tienen una actitud más positiva, debido probablemente a que muchos, además de la formación adquirida en sus respectivas titulaciones, tienen experiencia en alumnos con NEE, y están más motivados, puesto que están cursando estudios no obligatorios dirigidos específicamente a esta área (Sharma et al., 2008; Male, 2011; Beacham y Rouse, 2012; Swain et al., 2012). Por otra parte, el que los estudiantes de la especialización en “Educación Inclusiva” tengan la actitud menos positiva de los tres grupos (aunque con una diferencia estadísticamente no significativa respecto a los estudiantes de segundo curso), quizás se deba a que en el momento en que cumplimentaron el cuestionario terminaban de realizar sus prácticas (Practicum II) en los centros escolares, con lo que tenían reciente la experiencia directa con estudiantes con NEE, y tuvieron que adoptar decisiones prácticas (Beacham y Rouse, 2012).

Como *conclusión general* destacamos tres principales apartados:

- a) Los estudiantes de grado y los de postgrado tienen una actitud positiva respecto a la inclusión educativa (beneficios, escolarización en aulas ordinarias, manejo de conductas y dedicación del profesorado), pero son negativas en cuanto a la formación del profesorado.
- b) Los resultados concuerdan con las investigaciones más optimistas (Struggs y Mastropieri, 1996; Avramidis et al., 2000; Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Lambe, 2011; Khochen y Radford, 2012) y difieren de las que obtienen resultados más pesimistas (Sales et al., 2001; Symeonidou y Phtiaka, 2009; Boer et al., 2011).

Asimismo, concuerdan con las investigaciones que indican que los maestros y estudiantes no se sienten formados, ni competentes para llevar a cabo la inclusión, aunque tengan una actitud positiva (Curtis, 1985; Leyser y Abrams, 1986; Struggs y Mastropieri, 1996; Boer et al., 2011); y que la formación es un factor importante en el desarrollo de actitudes favorables (Anneware et al., 2003; Sharma et al., 2008; Sze, 2009; Ji-Ryun, 2011; Male 2011; Swain, Nordness, y Leader-Janssen, 2012; Beacham y Rouse, 2012).

- c) Destacamos que los participantes que han elegido formarse en un máster de Educación Especial, que no forma parte de su formación obligatoria de grado, tienen una actitud más favorable que los que no han elegido esta opción, un resultado que se sitúa también en la línea de los hallados en investigaciones previas (Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Boer et al., 2011).

Esta investigación supone un avance respecto a la literatura existente en dos aspectos fundamentales: 1) hemos realizado la adaptación, validación y análisis factorial en muestra española de la escala ORI, por lo que en el futuro esta escala podrá emplearse para investigaciones en contexto español; y 2) hemos comparado la actitud hacia la inclusión educativa de estudiantes de magisterio en 3 fases diferentes de su formación: en una inicial en la que tienen su primer contacto con las NEE (2º curso de grado), en una fase en que inician su especialización en NEE (3º de grado, de la especialización de educación inclusiva), y en la final de su especialización (máster de educación especial), con lo que hemos podido analizar la evolución de la actitud hacia la inclusión en todos los niveles formativos.

## Bibliografía

- Antonack, R.F. y Larrive, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Anneware, C., Forlin, Ch. y Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators toward people with disabilities. *Teachers Education Quarterly*, 30(3), 65- 79.

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). Student Teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., y Antoniou, P (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers toward teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.
- Beachman, N., y Rouse, M. (2012). Student teachers' Attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 3-11.
- Bender, W.N., Vail, C.O., y Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Cagran, B., y Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195.
- Cardona, M<sup>a</sup>.C., Florian, L., Rouse, M., y Stough, L. (2010). Attitudes to Diversity: A cross-Cultural Study of Education Students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 245-264.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., y Landrum, T.J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children* 67, 115-35.
- Cook, B.G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, and Weaknesses of Pre-service General Educators Enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education*, 25, 262-277.
- Curtis, C.K. (1985). Are education students being prepared for mainstreaming? *Education Canada* 25(2), 28-31.
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. En A.H. Eagly, Chaiken, S. *The psychology of attitudes*: Fort Worth, TX: Harcourt Brace College, 1-21.
- Freire, S., y Cesar, M. (2003). Inclusive ideal/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 341-354.
- Gal, E., Schreur, N., y Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- García, J. N., y Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 51-68.
- Green, A.L., y Stoneman, Z. (1989). Attitudes of mothers and fathers of no handicapped children. *Journal of Early Intervention*, 13, 294-304.
- Gemmel-Crosby, S., y Hanszlic, J.R. (1994). Preschool teacher's perceptions of including pupils with disabilities. *Education and Training in Mentally Retarded and Developmental Disabilities*, 29, 279-290.
- Hadjikakou, K., y Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Chipriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 66-81. Doi: 10.1111/j.147-382.2010.01195.x.
- Helldin, R., Backman, O., Dwyer, H., Skarling, A., Hugo, A.J., Nel, N., y Müller, H. (2011). Opportunities for a democratic pedagogy: a comparative study of South African and

- Swedish teachers' attitudes to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 107-119.
- Hwang, Y.S., y Evans, D. (2011). Attitudes toward inclusion: gap between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26, 136-146.
- Ji-Ryun, K. (2011). Influency of Teacher Preparation Programmes on Pre-service Teacher' attitudes toward Inclusion. *International journal of inclusive education*, 15(3), 355-377.
- Khochen, M., y Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153.
- Kuyini, A. B., y Manpore, B. (2011). Student teachers' attitude and concens about inclusive education in Ghana and Botswana. *International Journal of whole schooling*, 7(1), 20-37.
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusion: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *Journal of Inclusive Education*, 15(9), 975-999.
- Larrive, B., y Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- Leysen, Y., y Abrams, P. (1986) Perceived training needs of regular and special education student teachers in the area of mainstreaming. *Exceptional children* 33(3), 173-180.
- Male, D.B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *British Journal of Learning Support*, 26(4), 182-186.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., y Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 357-374.
- Memisevick, H., y Saudin, H. (2011). Teachers' Attitudes towards inclusion of students with Intellectual Disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.
- Monsen, J. J., y Frederikson, N. (2004). Teacher's attitudes towards mainstreaming and their pupil's perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-42.
- Sales, A., Moliner, O., y Sánchez, M<sup>a</sup>. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2). Consultado el 26 de noviembre de 2011 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education International*, 9, 131-147.
- Sharma, U., Forlin, C., y Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teacher' attitudes and concerns and inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Struggs, T. E., y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research Synthesis. *Exceptional children*, 63, 59-74.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., y Goetz, D.(1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioner's beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124.
- Swain, K., Nordness, P., y Leader-Janssen, E. (2012). Changes in pre-service teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56(2), 75-81.
- Symeonidou, S., y Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.

- Sze, S. (2009). A literature review: pre-service teacher's attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53- 56.
- Ward, J., y Le Dean, L.(1996). Student teacher's attitudes towards special education provision. *Educational Psychology*, 16(2), 207-218.
- Winzer, M. (1984). Mainstreaming the handicapped child: attitudes teachers and non-teachers. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1 (1), 23- 26.
- Wilczensky F.L. (1992). Measuring attitudes towards inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312.



## Autores

### Raúl Tárraga Mínguez

Es profesor en el Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación actuales giran en torno a la intervención psicopedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales, a las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y a la formación del profesorado

### Claudia Grau Rubio

Es Profesora Titular del Depto. de Didáctica y Organización Escolar y miembro del Instituto de Investigación “Polibienestar” de la Universidad de Valencia. Sus investigaciones están relacionadas con la intervención psicoeducativa del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de enfermedad crónica, daño cerebral y discapacidad intelectual, y con la formación del profesorado

### José Peirats Chacón

Es profesor en el Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Sus investigaciones están relacionadas con la intervención psicopedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales, con las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y con la formación del profesorado

Marbán, J.M., Martín, M.C., Ortega, T., & De la Torre, E. (2013). Perfil emocional matemático y competencias profesionales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 73-96.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179451>

## Perfil emocional matemático y competencias profesionales

José María Marbán<sup>1</sup>, María del Carmen Martín<sup>1</sup>, Tomás Ortega<sup>1</sup>, Enrique de la Torre<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Valladolid, <sup>2</sup>Universidad de La Coruña

### Resumen

El principal objetivo de esta investigación fue la medición de competencias profesionales de alumnos del Grado en Educación Primaria. Es un tema relativamente novedoso en la investigación en Educación Matemática y posee una importancia capital para el diseño y evaluación de la formación de maestros. En este artículo se describe el análisis realizado sobre tales competencias y el análisis de sus correlaciones. Se descubrió que la formación que alcanzan estos alumnos es escasa y que, por tanto, pueden tener problemas como futuros profesores de matemáticas en Educación Primaria (alumnos de edades entre 6 y 12 años). Así mismo, las correlaciones detectadas entre las competencias analizadas son escasas y existen diferencias significativas en las competencias relativas a los contenidos de geometría debidas al sexo.

### Palabras clave

Competencias profesionales; situaciones; educación primaria; graduado; perfil emocional; formación de maestros; evaluación; matemáticas.

## Math skills in the grade of elementary education

### Abstract

The main aim of this research was to measure professional skills of our students of the Degree in Primary Education. This is a quite recent topic in research on mathematics education, having a key importance for designing and evaluating teacher training programs. In this paper we describe the analysis carried out about these skills and the analysis of the correlations between them. We found that the formation achieved by these students is limited and, therefore, they may have problems as future teachers of mathematics in Primary Education (pupils aged between six and twelve years). At the same time, the detected correlations between tested skills are sparse and exist significant differences between girls and boys in geometry skills.

---

### Contacto

Tomás Ortega, [ortega@am.uva.es](mailto:ortega@am.uva.es), Facultad de Educación y Trabajo Social, Paseo de Belén, 1, 47011-Valladolid. Investigación subvencionada por el Proyecto I+D+I EDU2009-12063.

## Key words

Professional skills,, situations; Primary education; graduate; emotional profile; teacher training; evaluation; maths.

## Introducción

La cuestión sobre cómo caracterizar a los profesores de matemáticas competentes y excelentes ha sido estudiada con gran interés a lo largo de las dos últimas décadas (véase, por ejemplo Bishop, Clarke y Ocean, 2002; Freppon, 2001 y Niss, 2009). Así, son múltiples las propuestas que en este sentido se han sometido a debate, algunas desde un punto de vista teórico y otras muchas desde un enfoque mucho más práctico vinculadas a aspectos metodológicos (Barber, 1995 y Kugel, 1993, entre otras) o a procesos de evaluación (Berliner, 2005; Glazerman y Tuttle, 2006 y Leou, 1998 son buenos ejemplos). Dado que una descripción detallada y exhaustiva de estas propuestas va más allá del propósito de este artículo procederemos a presentar en su lugar tan solo aquéllas que pueden ser consideradas como una muestra representativa y relevante de las dos perspectivas mencionadas previamente.

Como primer ejemplo a considerar encontramos el trabajo de Niss (2009) en el cual un profesor de matemáticas competente es caracterizado como aquél que posee las siguientes seis competencias didácticas y pedagógicas, contextualizadas en el campo propio de la enseñanza de las matemáticas, tal y como se recogen literalmente en la correspondiente publicación:

- a) Competencia curricular: Analizar, evaluar, relacionar e implementar los currícula actualmente en vigor en matemáticas así como construir nuevas propuestas.
- b) Competencia docente: Diseñar, planificar, organizar, orquestar y ejecutar acciones docentes en el área de matemáticas, incluyendo: crear un rico espectro de situaciones de enseñanza-aprendizaje; encontrar, evaluar, seleccionar y crear materiales docentes; inspirar y motivar a los estudiantes; discutir sobre el currículo con los alumnos y justificar la pertinencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- c) Competencia para “destapar” el aprendizaje: Descubrir, interpretar y analizar la forma en que los alumnos aprenden matemáticas así como sus nociones previas, actitudes y creencias hacia las matemáticas. Incluye la identificación del desarrollo individual de cada estudiante.
- d) Competencia evaluadora: Identificar, evaluar, caracterizar y comunicar a los estudiantes sus propios resultados de aprendizaje y competencias, así como informar y apoyar a cada estudiante en su individualidad y a cuantos otros agentes puedan tener relevancia en los procesos en cuestión. Esto incluye seleccionar, modificar, construir, analizar críticamente e implementar un conjunto variado de instrumentos y métodos de evaluación para servir a propósitos tanto formativos como sumativos.

De acuerdo con Niss, estas competencias pueden ser consideradas plenas de significado si son interpretadas en múltiples situaciones caracterizadas tanto por el grupo de estudiantes con el que se esté trabajando como por el contenido matemático involucrado.

Junto a las cuatro competencias previas un profesor de matemáticas competente debe también poseer otras dos con un significado más transversal, a saber:

- a) Competencia colaborativa: Colaborar con diferentes grupos de compañeros dentro y fuera del ámbito de las matemáticas, así como con otras personas (padres y autoridades) vinculadas a la docencia de las matemáticas y sus condiciones.
- b) Competencia de desarrollo profesional: Desarrollar la propia competencia como profesor de matemáticas (una meta competencia) a través de acciones tales como la participación en actividades orientadas al desarrollo profesional tales como cursos de formación, proyectos, conferencias, etc. Por otra parte, esta competencia incluye la reflexión sobre las propias necesidades de desarrollo profesional así como la permanente preocupación por actualizar

conocimiento en relación con nuevos desarrollos y propuestas docentes o proyectos de innovación o investigación.

Una segunda propuesta que consideramos de gran interés para el propósito de nuestra investigación y que se encuentra conectada con el dominio de estudios generales sobre competencias profesionales de los profesores de matemáticas es la que nos ofrecen Hospesova y Tichá (2005), donde el término competencia docente se emplea para denotar “... un conjunto de habilidades profesionales y disposiciones que el profesor debería poseer de cara a ejecutar su trabajo eficientemente”. La actuación de un profesor se ve como una tarea compleja que debe ser desarrollada dentro de diferentes contextos y la cual sólo puede ser exitosa en términos de resultados de enseñanza-aprendizaje si incluye no sólo un buen conocimiento de la asignatura o materia objeto de estudio sino también una fuerte reflexión teórica sobre la experiencia práctica así como un conocimiento profundo de destrezas, actitudes, experiencias, valores y características personales. Con estos parámetros en mente, la autora sugiere que un profesor de matemáticas competente es aquel que posee las siguientes cuatro competencias:

- a) Competencia pedagógica consistente en (1) crear condiciones (clima), (2) eliminar bloqueos y barreras mentales, (3) dirigir operaciones de diagnóstico, (4) provocar el autoconocimiento y la empatía y (5) diseñar procedimientos para la intervención pedagógica.
- b) Competencia didáctica consistente en una orientación diestra hacia el significado educativo de enseñar una materia específica, combinando la base científica inherente a los contenidos en cuestión con la creatividad didáctica.
- c) Competencia pedagógico-organizativa.
- d) Competencia para la (auto) reflexión pedagógica de calidad.

Una tercera propuesta interesante, ahora en el marco de los estudios con enfoque evaluador, proviene de Chile (Poblete y Díaz, 2003a, 2003b, 2005 y 2008). En estos artículos la competencia profesional de un profesor de matemáticas se define como

*“... la descripción de un conjunto de destrezas que han de ser puestas en juego eficazmente y eficientemente al llevar a cabo una acción docente, acción que debe ser de calidad en términos de ejecución de tareas formativas y educativas”.*

En este marco los autores proponen un mecanismo para evaluar la cualificación docente en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas, el cual se apoya en un listado de competencias que definen lo que ha de entenderse por una actuación docente de calidad en este campo, a saber:

- a) Desde un punto de vista general: La habilidad para innovar, investigar y crear en procesos de enseñanza-aprendizaje; la habilidad para aplicar el conocimiento propio de la disciplina; la capacidad para crear una atmósfera de trabajo favorable para el aprendizaje; la capacidad para adaptar, actualizar y proyectar.
- b) Desde un punto de vista especializado: La habilidad para planificar actividades didácticas en matemáticas; la habilidad para conjugar distintas demandas metodológicas y tecnológicas; la capacidad para aplicar distintas estrategias docentes; la capacidad para comprender, identificar y aplicar teorías sobre la enseñanza de las matemáticas; la capacidad para facilitar el aprendizaje de las matemáticas a través de la resolución de problemas, la investigación y el uso de métodos docentes activos; la capacidad para seguir, desarrollar y explicar razonamientos matemáticos; la capacidad para expresar ideas matemáticas; la capacidad para conectar otras áreas de conocimiento y desarrollo con las matemáticas; la capacidad para emplear métodos de evaluación contemporáneos.

Finalmente nos gustaría presentar una segunda propuesta en el ámbito de los estudios que tratan de ofrecer un marco a partir del cual evaluar la excelencia docente y que sirva al mismo tiempo para ejercer orientación y evaluación formativa sobre el profesor de matemáticas, esto es, para ayudarlo en su propósito de desarrollo profesional. Esta propuesta fue elaborada por la Australian Association of Mathematics Teachers y se denomina AAMT Standards for Excellence (2002, 2006), siendo el marco en que nos hemos apoyado en nuestra investigación a la hora de diseñar las situaciones

didácticas empleadas para evaluar la competencia profesional en el campo de la enseñanza de las matemáticas de los estudiantes que han participado en el estudio. En estos estándares los atributos de un profesor de matemáticas competente aparecen distribuidos en tres dominios, cada uno de los cuales incluye a su vez tres o más habilidades, conocimientos, destrezas... Siendo más precisos, los dominios y competencias a los que acabamos de hacer referencia son los siguientes:

- a) Conocimiento profesional: Incluye el conocimiento de los estudiantes, de las matemáticas y de cómo los alumnos aprenden matemáticas.
- b) Atributos profesionales: atributos personales, desarrollo profesional y responsabilidad comunitaria.
- c) Práctica profesional: creación de entornos de aprendizaje, planificación docente, acción docente y evaluación.

Como ya mencionamos al inicio de esta sección, éstas son tan sólo algunas de las contribuciones realizadas a la compleja tarea de definir el concepto de profesor de matemáticas competente, pero insistimos en que hay otras muchas cuya lectura es muy recomendable. Sin embargo, todas ellas, al margen de ciertas peculiaridades propias de la tradición cultural inherente al sistema educativo en el que son incorporadas o planteadas, comparten muchos aspectos esenciales, de ahí que en cierto modo parece factible establecer un elevado consenso sobre lo que puede considerarse a nivel internacional un excelente o competente profesor de matemáticas. Esta hipotética propuesta tendría –o debería tener– una fuerte relevancia para el desarrollo de los currícula propios de la formación de maestros y profesores (véase, por ejemplo, Ashton, 1996 y Hiebert, Morris y Glass, 2003).

Desde la perspectiva de la formación de docentes también hay múltiples investigaciones que tratan temas que tienen que ver con creencias, dificultades, entusiasmo profesional y concepciones. Así, Poulou (2007) considera de interés para el devenir del futuro maestro la existencia de creencias de autoeficacia y percepción de capacidad en cualquier materia y especialmente para las matemáticas (percibidas como más difíciles que otras disciplinas); Hodgen y Askew (2007) señalan las dificultades que tienen los futuros maestros en matemáticas que, además de arrastrar en muchos casos lagunas en conocimientos, sienten también emociones negativas hacia las matemáticas, lo que dificulta la búsqueda de una identidad asentada, necesaria para el correcto ejercicio de la profesión; Kunter et al. (2008) consideran de especial relevancia para el futuro docente, y del docente en ejercicio, el entusiasmo hacia la enseñanza de las matemáticas y hacia las propias matemáticas, y obtienen que aquellos candidatos con más entusiasmo por la educación matemática presentan rasgos de mayor calidad institucional; Gullberg et al. (2008) constatan la existencia de un amplio abanico de concepciones implícitas en los estudiantes de magisterio sobre cómo se aprenden las matemáticas en particular y las ciencias en general.

## Metodología

La investigación que se presenta ha utilizado un marco teórico que, por la diversidad de las respuestas que se analizan, integra la filosofía de la adquisición de competencias profesionales derivada de los antecedentes (Hospesova y Tichá (2005); Poblete y Díaz, 2003a; y AAMT, 2002), el análisis del contenido curricular de Educación Primaria ya que los contenidos subyacentes sobre los que se considerarán las competencias profesionales son claves en el aprendizaje de cada uno de los bloques curriculares, en el aprendizaje colaborativo y, finalmente, en la teoría de evaluación mediante rúbricas soportadas por los niveles de competencias de PISA'2003. Siguiendo este marco se han creado las cuestiones que constituyen el test que ha sido cumplimentado por los alumnos y también se han analizado las respuestas. El test final, tal y como se reproduce en el Anexo I es el resultado de un análisis llevado a cabo por un grupo de investigadores expertos, de una experimentación piloto realizada en el año 2009 y de un refinamiento siguiendo las pautas de la metodología de diseño (Cob et al, 2003; Collins et al, 2004; Confrey 2006; Barab y Squire, 2004; Di Sessa y Cobb, 2004; Cobb y Gravemeijer, 2006; Molina, 2006). Este cuestionario combina respuestas cerradas, en las que los alumnos tienen que elegir una opción impresa, con otras respuestas que tienen que ser redactadas por ellos. Todas las respuestas se valoran en una escala decimal siguiendo

unas pautas similares a las que aparecen en el ANEXO II que corresponden a las situaciones segunda y tercera. Las puntuaciones, que son acumulativas e independientes en cada apartado, nos permiten contrastar las diferentes competencias profesionales. Las pruebas se han ido adaptando a la investigación desde las pruebas piloto, hecho que es una característica de la metodología de diseño que se conoce como refinamiento, y dirigidas por la conjetura de la escasa competencia profesional.

Es incuestionable que la formación matemática y didáctica de los alumnos del Grado de Educación Primaria se reduce a unas matemáticas fundamentales, pero muy básicas, y que en la calidad profesional de estos alumnos será importantísimo alcanzar un buen nivel de competencias profesionales. Sin embargo, los planes de estudio se han elaborado desde posiciones de influencia de los departamentos, quizás pensando más en sí mismos que en la formación que los alumnos debían alcanzar y, en consecuencia, parece que no se ha tenido en cuenta la formación en competencias matemáticas profesionales de éstos.

Nosotros creemos que es importantísimo determinar el estado de esta formación y analizar la evolución de la misma durante el tiempo de permanencia de estos alumnos en los centros universitarios. Por esta razón consideramos una metodología de observación longitudinal en la que es imprescindible hacer una valoración inicial y otra final. Aquí se describe la primera fase que denominamos “fase de exploración”. A ésta le van a seguir otras fases con alumnos de nuevo ingreso y con los mismos de la primera fase en cursos superiores. Sin embargo, los resultados que hemos obtenido en el análisis de esta fase nos parecen tan interesantes que deben ser divulgados entre la comunidad investigadora y docente en el Grado de Educación Primaria.

En concreto, se ha pasado un cuestionario a una muestra por disposición de 385 alumnos del Grado de Educación Primaria de las siguientes universidades: Autónoma de Madrid, La Coruña, La Rioja, Salamanca, Valladolid y Zaragoza. Este cuestionario está formado por la descripción de seis situaciones reales de aula sobre las cuales se formulan una serie de cuestiones que los alumnos deben responder. Por su novedad, ya que éste es el primer trabajo de esta índole que se realiza en España, y por la importancia que tienen las situaciones de aula, se describen los contenidos de las mismas en el ANEXO I.

### Análisis general

En este apartado, se describe el análisis general cuantitativo, para el que se ha utilizado el programa Statgraphics, sobre las respuestas de los alumnos a las formulaciones de las seis situaciones. Comenzamos mostrando un análisis estadístico general de la distribución de las medias de las seis situaciones. El histograma de la figura 1 y el gráfico de cajas y bigotes de la figura 2 son las primeras representaciones de esta estos datos recogidos a 384 alumnos del Grado de Educación Primaria. En la primera gráfica se puede apreciar la normalidad de la distribución y en la segunda la distribución de los valores alrededor de la media así como la existencia de un único valor atípico.

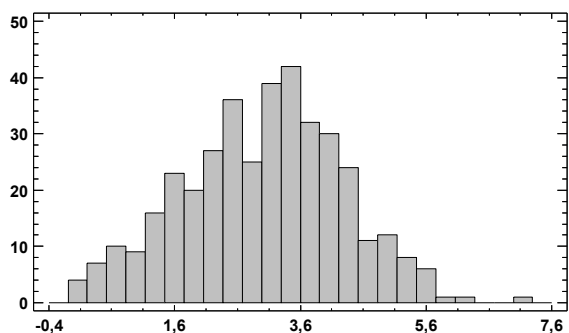


Figura 1. Histograma de las medias

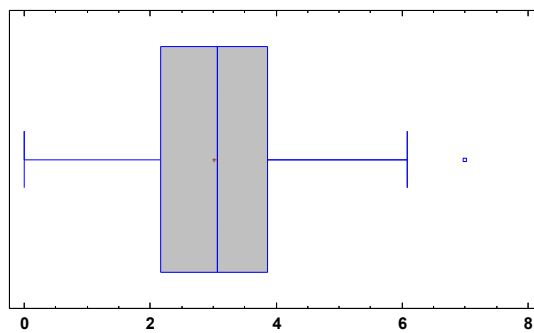


Figura 2. Gráfico de cajas y bigotes de las medias

Los valores de la media, 3,02, y de la mediana, 3,07, están muy próximos, pero, teniendo en cuenta que el rango de puntuaciones es  $[0, 10]$ , éstas son bajas y evidencian que estos alumnos están bastante lejos de alcanzar las competencias profesionales. La desviación estándar es pequeña en

comparación con la media y este valor junto con el error estándar indica que hay pocas oscilaciones alrededor de la media y que, como también puede apreciarse en el gráfico de cajas y bigotes, la mayor parte de los datos están en los cuartiles segundo y tercero siendo algo más dispersas las puntuaciones menores que la media. Finalmente, los valores de la *asimetría estandarizada* y de la *curtosis normalizada* confirman la normalidad de la distribución.

El análisis multivariado de los datos de las detecta las correlaciones existentes entre las puntuaciones de las seis situaciones testadas y de las puntuaciones medias de las seis puntuaciones. Se ha optado por la “correlación ordinal de Spearman” en lugar de las “correlaciones de Pearson” porque los coeficientes de Spearman se calculan a partir del orden de los datos y, en consecuencia, son menos sensibles a valores atípicos (outliers) que los coeficientes de Pearson.

Tabla 1. Correlaciones de Spearman

	M. Medida	Geometría	T. Equipo	Fracciones	Motivación	Evaluación	Medias
Medida		0,1134	0,2456	0,1230	0,1027	0,0352	0,4697
		0,0797	<b>0,0001</b>	<b>0,0449</b>	0,1270	0,5931	<b>0,0000</b>
Geometría	0,1134		0,2067	0,0536	0,0876	0,2712	0,4534
	0,0797		<b>0,0030</b>	0,4384	0,1642	<b>0,0000</b>	<b>0,0000</b>
Trabajo en equipo	0,2456	0,2067		0,1633	0,1364	0,2475	0,6030
	<b>0,0001</b>	<b>0,0030</b>		<b>0,0057</b>	<b>0,0331</b>	<b>0,0005</b>	<b>0,0000</b>
Fracciones	0,1230	0,0536	0,1633		0,0655	0,0676	0,3901
	<b>0,0449</b>	0,4384	<b>0,0057</b>		0,2910	0,3358	<b>0,0000</b>
Motivación	0,1027	0,0876	0,1364	0,0655		0,1780	0,6301
	0,1270	0,1642	<b>0,0331</b>	0,2910		<b>0,0052</b>	<b>0,0000</b>
Evaluación	0,0352	0,2712	0,2475	0,0676	0,1780		0,6240
	0,5931	<b>0,0000</b>	<b>0,0005</b>	0,3358	<b>0,0052</b>		<b>0,0000</b>
Medias	0,4697	0,4534	0,6030	0,3901	0,6301	0,6240	
	<b>0,0000</b>	<b>0,0000</b>	<b>0,0000</b>	<b>0,0000</b>	<b>0,0000</b>	<b>0,0000</b>	

La tabla 1 muestra los valores de esta correlación (filas superiores) y los correspondientes P-valores (filas inferiores). Los  $p < ,05$  indican correlación estadística al 95 % y ésta es mayor cuanto menor sea el P-valor. Estos valores aparecen enfatizados en la tabla (subrayados y negrita).

Como era de esperar las correlaciones más fuertes se producen entre las seis variables y las medias. La correlación entre las variables de las seis situaciones es menor, pero con los datos que disponemos (que no son muchos para evaluar cada competencia ya que sólo se dispone de las respuestas dadas a los apartados de una única cuestión) son significativas las siguientes: a) magnitud y medida con trabajo en equipo y fracciones; b) geometría con trabajo en equipo y evaluación; c) trabajo en equipo con las otras cinco; d) fracciones con magnitud y medida y trabajo en equipo; e) motivación con trabajo en equipo y evaluación; y, finalmente, f) evaluación con geometría, g) trabajo en equipo y h) motivación.

### Análisis de las situaciones

En la tabla 2 se presenta un resumen estadístico de las seis variables consideradas. Habida cuenta de que el rango de variación de los valores de estas variables es  $[0, 10]$ , los valores de posición central

de todas ellas son bastante bajos. Por otra parte, los valores de las desviaciones estándar que corresponde a las cuatro primeras variables indican que la mayor parte de ellos están agrupados en las proximidades de la media. Sin embargo, como los valores estandarizados de la asimetría y de la curtosis no están dentro del intervalo de normalidad, la distribución de los mismos puede ser irregular. Estas posibles irregularidades se describirán en cada caso mediante un diagrama de cajas y bigotes.

Tabla 2. Resumen estadísticos de las variables consideradas.

	M. Medida	Geometría	Trabajo en equipo	Fracciones	Motivación	Evaluación
Average	2,0997	1,7813	2,9406	3,0016	6,6151	1,9281
Median	2,0	2,0	3,0	3,0	8,0	1,35
Standard deviation	1,3789	1,2936	1,8671	1,5488	2,6950	2,0317
Std. skewness	<b>2,0705</b>	<b>4,3398</b>	1,9804	<b>3,0880</b>	<b>-4,1007</b>	<b>7,097</b>
Std. kurtosis	-1,5746	1,0286	<b>-2,2256</b>	1,5870	-1,7835	1,9135

### Análisis de la primera situación: Magnitudes y Medida

Responden 297 alumnos y, de ellos, 91 contestaron de forma voluntaria a las cuatro preguntas formuladas sobre el cálculo del número de botellas. La puntuación media de estas cuestiones fue de 4,88 puntos sobre 10, abundando más las respuestas disparatadas o en blanco que las respuestas de sobresaliente: Sin duda, este resultado es muy pobre, pero lo es más el resultado que da cuenta del pronóstico de los alumnos del Grado sobre el comportamiento de los niños. Globalmente, sólo alcanzaron una media de 2,10 puntos sobre 10 y las respuestas sobre las dos últimas preguntas, contenidos matemáticos y errores, a pesar de que las soluciones estaban implícitas en el texto, fueron más deficientes que las dos primeras, especialmente la última, en la que abundan respuestas, ciertamente, disparatadas.

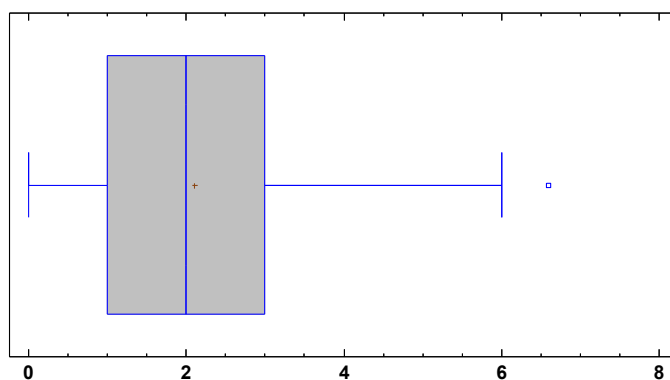


Figura 3. Cajas y bigotes de magnitud y medida

El diagrama de cajas y bigotes de la figura 3 muestra la distribución de las puntuaciones en torno a la media y en él se aprecia un fuerte desplazamiento hacia el extremo inferior del intervalo y la existencia de un valor atípico hacia el extremo superior (6,6 sobre 10). Por otra parte, como muestra la figura 4, que es un escaneo de la respuesta de uno de los alumnos, AL1. En ella se puede apreciar varios patrones de respuesta que se producen en muchos alumnos:

- a) Desprecian el cuarto de litro que sobra después de llenar 13 botellas de tres cuartos de litro.
- b) Se percibe la creencia de que con trasvasado “todos los alumnos” responderían correctamente.



- c) En general las respuestas sobre el número de aciertos sin trasvase es un tanto aleatoria, como se muestra en el escaneo.
- d) Al igual que el alumno del escaneo, muchos otros señalan escasos contenidos matemáticos y cometen errores.
- e) En la última columna, en general, señalan demasiados errores y, aunque entre ellos figuran varios son válidos, muchos otros no tienen ninguna relación con los contenidos, lógicamente,
- f) Al igual que muestra la figura 4, en general, los errores matemáticos que citan los alumnos carecen de sentido, a pesar de estar implícitos en los contenidos.

Preguntas	Responde a las preguntas	Número de aciertos con trasvasado	Número de aciertos sin trasvasado	Contenidos matemáticos	Posibles errores matemáticos sin trasvase según los contenidos enumerados en el texto
1	10L	22	15	a, b	La suma de distintos medidos
2	20 botellas	22	14	b	Pasar $\frac{3}{4}$ de lo $\frac{1}{4}$ l. a $\frac{1}{2}$ l. tro
3	40 botellas	22	14	b	Pasar litros y $\frac{1}{2}$ l a $\frac{1}{4}$ l.
4	13 botellas	22	9	b	Pasar el resto de los medidos a $\frac{3}{4}$ l

Figura 4. Ejemplo de respuesta del alumno AL1

Analizando por separado las respuestas según el sexo de los alumnos, el test de Mann-Whitney (Wilcoxon), no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ( $p = ,45$ ) para un  $\alpha = 0,05$ .

**Análisis de la segunda situación: Geometría**

La media de los 284 alumnos apenas alcanza los 1,78 puntos sobre 10, lo que nos permite afirmar que estos alumnos del Grado de Educación Primaria están muy lejos de alcanzar una competencia profesional relacionada con la geometría. El diagrama de cajas y bigotes indica que los valores del segundo cuartil están más dispersos que los del segundo y los valores, que desde un punto de vista competencial académica y profesional se podrían considerar normales (puntuaciones superiores a 5 puntos sobre 10) son atípicos en la distribución.

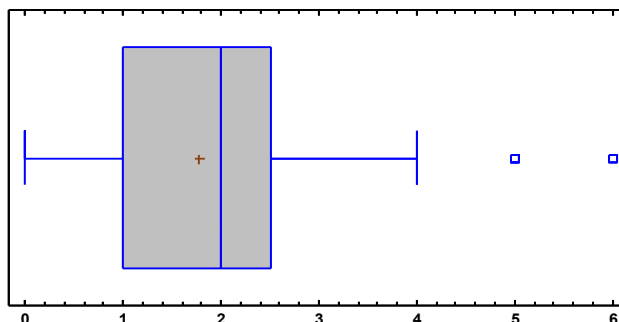


Figura 5. Cajas y bigotes de magnitud y medida

Desde una perspectiva cualitativa, las respuestas que dan los alumnos son muy diferentes y, en general, se pueden enunciar los siguientes comportamientos:

- a) Las puntuaciones se concentran alrededor de las más bajas, mientras que hay muy pocas altas.
- b) Señalan pocas estrategias viables en uno y otro caso, y muchos alumnos consideran que se pueden dibujar diámetros sin conocer el centro de la circunferencia o de la mesa.
- c) Muchos de los alumnos consideran que el primer enunciado es más motivador.
- d) La respuesta a la cuarta cuestión también es cerrada y, en general, aciertan bastantes alumnos.
- e) Suelen responder bien a la tercera cuestión, aunque algunos alumnos, como el de la ilustración 6, tienen respuestas diferentes para las situaciones planteadas por los dos profesores.
- f) En general suelen dar respuestas que suponen conocer el centro de la circunferencia. La ilustración 6 es un ejemplo de esta casuística.

Preguntas	El problema de Juan	El problema de Luis
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para hallar el centro, trazaron varios diámetros.</li> <li>• Medirían el diámetro de la circunferencia y lo dividirían entre dos (punto medio).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medirían el papel A2 y lo dividirían entre dos (punto medio).</li> <li>• Medirían el diámetro de la circunferencia y lo dividirían entre dos (punto medio).</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El problema se percibe como un "juego" ameno.</li> <li>• El enunciado motiva la realización del problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como es en un papel A2 (en este caso) pueden utilizar la escuadra y el compás.</li> </ul>
3	②	③
4	a	a

Figura 6. Ejemplo de respuesta del alumno AL2

En relación con las respuestas a las cuestiones planteadas en la segunda situación, se observa que estos alumnos desconocen qué estrategias resolutorias permiten determinar el centro de la mesa y el centro de la circunferencia, apartado en el que se producen las puntuaciones más bajas. Como ejemplo de estas respuestas se muestra la figura 6, que es un escaneo de las respuestas dadas por el alumno AL2.

En relación con la variable sexo, el test de de Mann-Whitney (Wilcoxon), estableció diferencias estadísticamente significativas ( $p = ,049$ ) en las distribuciones para un  $\alpha=0,05$ . En los diagramas de cajas y bigotes de estas dos distribuciones de la figura 7 se pueden apreciar las diferencias de estas distribuciones. Las competencias profesionales detectadas con nuestra prueba en geometría de las alumnas ( $M = 1,87$ , moda = 2,00) son superiores a las de los alumnos ( $M = 1,57$ , moda = 1,00)

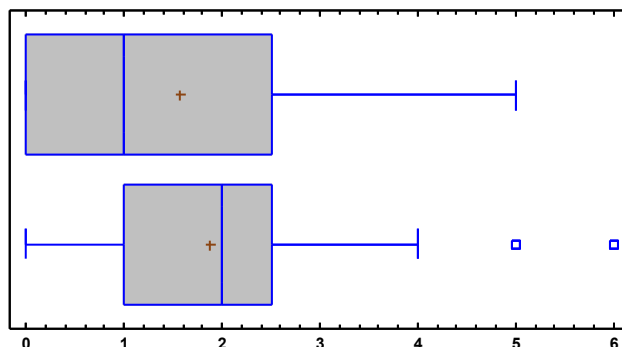


Figura 6. Cajas y bigotes de alumnos y alumnas

### Análisis de la tercera situación. Trabajo en equipo

En las respuestas de los 284 alumnos encuestados, en general, no se reconoce ningún criterio *academista*, sino que lo hacen de forma arbitraria, ya que han formado desde tres hasta ocho grupos de trabajo. La formación de estos grupos está bastante alejada de ser la más adecuada desde la perspectiva colaborativa y los alumnos no utilizan adecuadamente los criterios, que podríamos calificar como *academistas*, a pesar de que están implícitos en los enunciados. En ocasiones, parece que sí que han tenido en cuenta alguno de estos criterios, por ejemplo: separar a los alumnos hiperactivos, dejar juntos a los alumnos que hacen las tareas conjuntamente o repartir en grupos diferentes a los alumnos que tienen más desarrollado el mismo tipo de inteligencia; sin embargo, en las observaciones no indican que hayan considerado ninguno de estos criterios. A continuación se presentan las figuras 7 y 8, que son sendos escaneos de las respuestas de dos alumnos, AL3 y AL4, sobre la formación de grupos: en la primera se puede observar las agrupaciones tan disparatadas que hace el alumno AL3 y, en la segunda, los criterios que considera el alumno AL4, criterios que, incluso, están fuera de la situación de aula descrita.

Grupo	Composición	Observaciones
1	A5, A2, A10, A14, A17, A20, A11	
2	A12, A3, A4, A8, A7, A19, A15, A12, A22	
3	A22, A1, A6, A9, A21, A16, A13, A18	

Figura 7. Ejemplo de las agrupaciones hechas por AL3

Grupo	Composición	Observaciones
1	A3 A4 A12 A1 A12 A11 <del>A14</del> A14 <del>A11</del>	Hay 2 niños con un intervalo [9,10] y otros 2 niños con un intervalo [5,6]
2	A14 A17 A5 A2 A6 A19 A18	Buen equilibrio
3	A9 A21 A22 A7	Buen equilibrio
4	A13 A8 A10 A16 A15 A20	Grupo con mayor problema más intervalo [7,8]

Figura 7. Ejemplo de las justificaciones dadas por AL4

La puntuación media en esta cuestión ha sido de 2,94 puntos sobre 10, y la mediana 3,0, lo que confirma una actuación competencial profesional deficiente. Además, las puntuaciones más bajas

son más numerosas y las más altas están más dispersas, como se puede apreciar en la figura 8. Por otra parte, aunque las diferencias entre las medias es de un 14,3 % entre alumnas y alumnos, la comparación entre las muestras mediante el test de Mann-Whitney (Wilcoxon), no detectó diferencias estadísticamente significativas en las distribuciones ( $p = ,16$ ) para un  $\alpha = ,05$ .

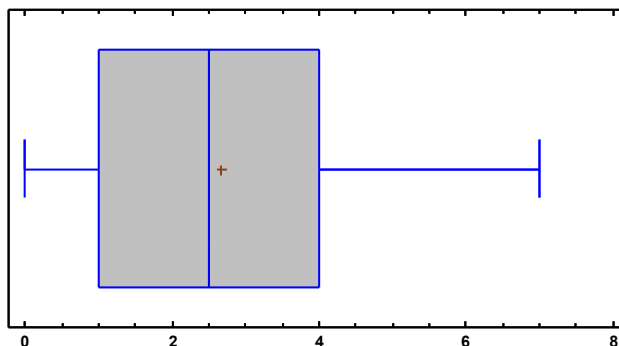


Figura 8. Cajas y bigotes de alumnos y alumnas

### Análisis de la cuarta situación. Fracciones

Responden 310 alumnos y, nuevamente, las puntuaciones de los alumnos son bastante bajas y las respuestas indican que no tienen recursos profesionales adecuados para solventar situaciones de docencia similares a la planteada en relación con Fracciones. En este caso, junto con las opciones correctas señalan otras que no lo son y que, en suma, anulan la elección de las opciones correctas, ya que lo hacen de forma arbitraria. En la figura 9 se presenta un escaneo de las repuestas del alumno AL5, que es un ejemplo más de los patrones de respuesta que se producen.

- En general, las respuestas son parciales y no consideran todos los casos.
- En la primera pregunta, casi todos los alumnos interpretan erróneamente que la fracción como parte- todo es la más adecuada.
- La mayor parte de los alumnos indican erróneamente que la respuesta correcta es la visualización.
- Curiosamente, muchos alumnos eligen la opción errónea de multiplicar a ambas fracciones por 13 y casi todos, también erróneamente la representación gráfica.

Pregunta	Respuesta
1	Parte-Todo
2	Visualización directa, de $\frac{3}{8}$ y $\frac{7}{10}$ . Situando los puntos en la recta numerada a los lados opuestos entre individuos
3	Divide el número entre el denominador multiplicando ambos por 13 Dividiendo con precisión entre la recta

Figura 9. Respuestas dadas por el alumn AL5

Por otra parte, la puntuación media es de 3,00 sobre 10 y la mediana 3,0. El análisis estadístico indica que los valores del segundo y tercer cuartil están en el intervalo [2,4] y y que aparecen dos valores atípicos (que académicamente se considerarían normales) por encima de los 8 puntos. Al igual que en la situación anterior, con la prueba de Mann-Whitney (Wilcoxon), no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en las distribuciones ( $p = 0,62$ ), para un  $\alpha = ,05$ . En la figura 10 se muestra el comportamiento de las distribuciones por sexo y, nuevamente aparecen como atípicos dos valores académicamente normales.

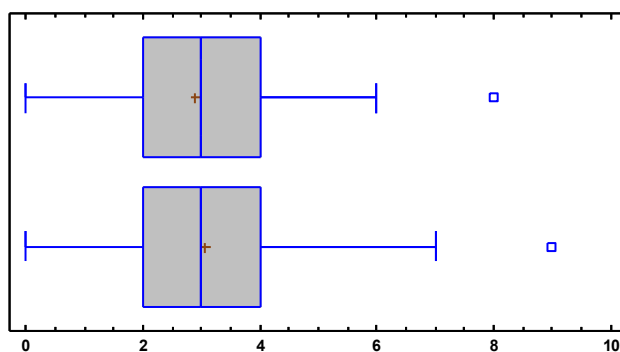


Figura 11. Cajas y bigotes de alumnos y alumnas

### Análisis de la quinta situación. Motivación

En esta situación responden 305 alumnos y se produce las puntuaciones más altas, siendo 6,62 sobre 10 la puntuación media de los alumnos, y la mediana 8,0. En este caso, los alumnos tienen que elegir dos respuestas cerradas y, sin duda, esto ha influido en que los alumnos encuestados hayan obtenido unos resultados mucho mejores que en el resto de situaciones. Como se puede apreciar en la tabla 3, que muestra la distribución de frecuencias, el intervalo de la media contiene a la tercera parte de las puntuaciones y los colaterales casi la mitad de todas ellas. Por otra parte, lo mismo que en la situación anterior, la prueba de Mann-Whitney (Wilcoxon) no identificó diferencias estadísticamente significativas en las distribuciones por sexo ( $p = ,67$ ) calculado con para un  $\alpha = ,05$ . El gráfico de la figura 11 representa estas distribuciones. Aquí los valores atípicos son los excesivamente bajos.

Tabla 3. Distribución de frecuencias de Motivación.

Class	Lower Limit	Upper Limit	Midpoint	Frequency
	at or below	0		5
1	0	2,0	1,0	17
2	2,0	4,0	3,0	41
3	4,0	6,0	5,0	80
4	6,0	8,0	7,0	100
5	8,0	10,0	9,0	62
	above	10,0		0

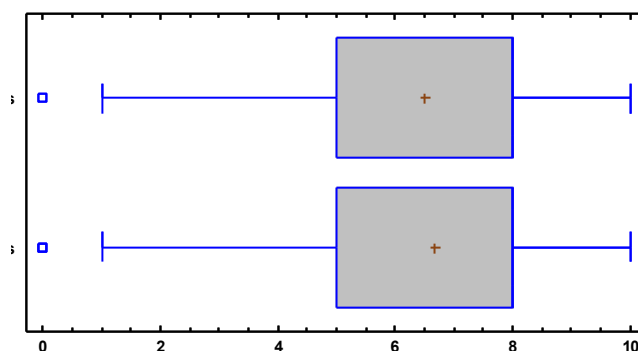


Figura 10. Cajas y bigotes de alumnos y alumnas

### Análisis de la sexta situación. La evaluación

Esta encuesta ha sido cumplimentada por 278 alumnos y en la figura 12 se presenta el escaneo de las respuestas del alumno AL6. En general, las respuestas que dan los alumnos son parecidas a ésta, ya que no se ajustan a las preguntas formuladas en la situación y muchas de ellas tratan de reproducir el ejemplo que figura en la descripción de la situación sobre resolución de problemas sin tener en cuenta el contenido curricular de Estadística, no tienen en cuenta las orientaciones que aparecen en los enunciados de las cuestiones y menos aún la competencia *comunicación*.

Dimensiones	Niveles		
	MAJ	REGULAR	BIEN
Comprensión	No ha entendido nada.	Comprende algo.	Comprende todo.
Resolución	Los resultados son incorrectos.	Los resultados son correctos con pequeños errores.	Los resultados son totalmente correctos.
Recursos	No dispone de recursos.	Utiliza algunos recursos.	Usa muy bien los recursos.
Trabajo en equipo	No trabaja en equipo.	Trabaja solo a veces en equipo.	Trabaja bien en equipo.
Exposición escrita	No ha entendido lo que quería explicar.	Ha entendido lo que quería explicar pero ha cometido errores.	Ha seguido un orden correcto en la explicación.
Capacidad de autoevaluación	No es capaz de autoevaluarse.	Se autoevalúa aunque con dificultad.	Se autoevalúa correctamente.

Figura 11. Respuestas dadas por el alumno AL6

Por otra parte, la media de las puntuaciones de este ítem también es muy baja, 1,93 puntos sobre 10 (la mediana es 1,35) y más de la mitad de las puntuaciones son menores que 2. El gráfico de la figura 13 representa estas distribuciones y en ellas se pueden apreciar que los valores atípicos son muy superiores a la media y a la mediana, valores que, como en otras situaciones, se podrían considerar académicamente normales. En esta gráfica se observa que los resultados de las alumnas son mejores que las de los alumnos, la prueba de Mann-Whitney (Wilcoxon), indica que no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las distribuciones por sexo ( $p = 0,54$ ), calculado con para un  $\alpha = ,05$ .

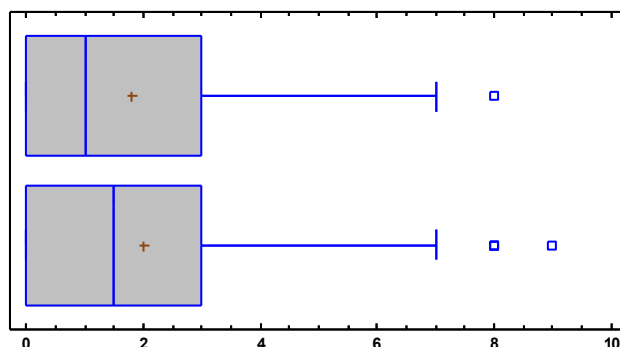


Figura 11. Cajas y bigotes de alumnos y alumnas

## Discusión y conclusiones

Las respuestas que emiten los alumnos confirman que éstos están bastante alejados de las competencias profesionales que les permitan comprender las situaciones que se producen en la docencia de las matemáticas y el análisis de datos realizado, por tanto, permite concluir que se les debe instruir para que adquieran una formación adecuada en estas competencias profesionales para que puedan solventar con éxito situaciones relacionadas con: contenidos matemáticos curriculares (magnitudes y medida, geometría, fracciones), la motivación a través de los enunciados de tareas, organización del aula para favorecer los aprendizajes (en cuanto a formación de grupos colaborativos) y evaluación a través de rúbricas, hecho que también es avalado por la ausencia de correlaciones entre las múltiples competencias, y que, sin duda, es un síntoma del escaso arraigo de las mismas.

El análisis cualitativo realizado sobre las respuestas de cada una de las situaciones confirma que la mayor parte de los alumnos aplican soluciones erróneas y, en muchos casos, un tanto disparatadas, que causarían problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el control del aula, en la motivación y en la evaluación.

Se detectan diferencias significativas entre los alumnos y las alumnas en la situación de Geometría. Además, las puntuaciones de las alumnas han sido superiores que las de los alumnos en la totalidad de las situaciones, aunque los testes estadísticos no han detectado que estas diferencias sean estadísticamente significativas en el resto de las situaciones.

Visto el análisis de los resultados de una forma global, sería interesante que en el currículo del Grado en Educación Primaria se incluyese alguna asignatura que diese cuenta de los aspectos relacionados con las competencias profesionales, analizando casos prácticos (situaciones de aprendizaje, motivación, evaluación, gobierno del aula) que se producen diariamente en los colegios de Educación Primaria.

Finalmente, esta investigación aporta otra perspectiva diferente de las que están implícitas en las guías docentes de Didáctica de la Matemática del Grado de Educación Primaria y tiene unas consecuencias importantes para la formación profesional de los futuros profesores de Educación Primaria. Por tanto, esta investigación debiera ser conocida por todos los profesores del grado de Educación Primaria y tener en cuenta las deficiencias formativas que se han detectado.

## Bibliografía

Australian Association of Mathematics Teachers (AAMT) (2002). *Standards for Excellence in Teaching Mathematics in Australian Schools*. The Australian Association of Mathematics Teachers Inc. Adelaide.

- Australian Association of Mathematics Teachers (AAMT) (2006). *Standards for Excellence in Teaching Mathematics in Australian Schools*. The Australian Association of Mathematics Teachers Inc. Adelaide.
- Ashton, P.T. (1996). Improving the Preparation of Teachers. *Educational Researcher*, 25, 21-22.
- Barab, S. A. y Squire, K. D. (2004). Design-Based Research: Putting Our Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Barber, M. (1995). Reconstructing the Teaching Profession. *Journal of Education for Teaching*, 21(1), 75-85.
- Berliner, D. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205-213.
- Bishop, A., Clarke, B. y Ocean, J. (2002). *Highly Accomplished Teaching in Mathematics*. Tomado en febrero de 2009 de: <http://www.mav.vic.edu.au/pd/confs/2002/papers/bishopclarkeocean.pdf>
- Cobb, P. et al. (2003). Design experiments in education research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Cobb, P., y Gravemeijer, K. (2006). Design research from the learning design perspective. In J. Van Den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, y N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 17-51). London: Routledge.
- Collins, A. et al. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. In J. L. Kolodner (ed.), *The Journal of the Learning Sciences*. Georgia Institute of Technology. Vol. 13(4).
- Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. En R. Keith Sawyer (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Washington University, St. Louis.
- Di Sessa y Cobb (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 77-103.
- Freppon P. A. (2001). *What it Takes to be a Teacher: The role of personal and professional development*. NH: Heinemann.
- Glazerman, S. y Tuttle, C. (2006). *An Evaluation of American Board Teacher Certification: Progress and Plans*. Mathematica: Policy Research, Inc. Tomado en febrero de 2009 de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/28/09/9c.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/09/9c.pdf)
- Gullberg, A. et al. (2008). Prospective teachers' initial conceptions about pupils' understanding of science and mathematics. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 257-278.
- Hiebert, J., Morris, A.K. y Glass, G. (2003). Learning to Learn to Teach: An "Experiment" Model for Teaching and Teacher Preparation in Mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 201-222.
- Hodgen, J. y Askew, M. (2007). Emotion, Identity and Teacher Learning: Becoming a Primary Mathematics Teacher. *Oxford Review of Education*, 33(4), 469-487.
- Hospesová, A. y Tichá, M. (2005). *Developing Mathematics Teacher's Competence*. Tomado en febrero de 2009 de: <http://cerme4.crm.es/Papers%20definitius/12/Hospesov%C3%A1.pdf>
- Kugel, P. (1993): How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.
- Kunter, M. et al. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482.
- Leou, S. (1998). Teaching competencies assessment approaches for mathematics teachers. *Proc. Natl. Sci. Council. ROC (D)*, 8(3), 102-107.
- Molina, M. (2006). *Desarrollo de pensamiento relacional y comprensión del signo igual por alumnos de tercero de educación primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.



- Niss, M.: What Does it Mean to be a Competent Mathematics Teacher? A General Problem Illustrated by Examples from Denmark. Tomado en febrero de 2009 de: [www.emepatras.gr/emec23/perilipseis/Ko4%20NISS%20Patras.doc](http://www.emepatras.gr/emec23/perilipseis/Ko4%20NISS%20Patras.doc)
- Poblete, A. y Díaz, V. (2003a). Evaluation of the professional competences of the mathematics Teacher. In *Proceedings of the Internacional Conference "The decidable and the Undecidable in Mathematics Education"*, 231.
- Poblete, A. y Díaz, V. (2003b). Competencias en profesores de matemática y estrategia didáctica en contextos de reforma educativa. *Investigación en Educación Matemática*, 68.
- Poblete, A. y Díaz, V. (2005). Improving the professional competence of mathematics teachers. In *Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education*. 1-6.
- Poblete, A. y Díaz, V. (2008). *The Evaluation of the Professor of Mathematics and Quality of Education*. Tomado en febrero de 2009 de: <http://dg.icme11.org/document/get/163>
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.

## Autores

José María Marbán

Profesor Titular de Didáctica de la Matemática, autor de numerosos trabajos de investigación en Didáctica de la Matemática. Vicerrector de Docencia de la Universidad de Valladolid. Miembro de SEIEM (Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática) desde 1999

María del Carmen Martín

Profesora Titular de Didáctica de la Matemática, autora de numerosos trabajos de investigación en Didáctica de la Matemática. Miembro de SEIEM desde su fundación. Secretaria Académica de la Facultad de Educación y Trabajo Social

Tomás Ortega

Catedrático de Universidad de Didáctica de la Matemática, autor de más de cien trabajos de investigación en Didáctica de la Matemática. Director del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Experimentales y de la Matemática de la Universidad de Valladolid. Miembro de SEIEM desde su fundación y, en la actualidad, presidente de la misma

Enrique de la Torre

Profesor Titular de Didáctica de la Matemática, autor de numerosos trabajos de investigación en Didáctica de la Matemática. Miembro de SEIEM desde su fundación

## Anexos

### Anexo I

#### Primera situación. Magnitudes y medida

**El contexto:** Nos encontramos en un aula con 23 niños de Primaria que están trabajando las unidades de medida y las medidas de capacidad. Un niño conoce el significado de litro si lo identifica con la unidad de capacidad y reconoce aproximadamente esta cantidad. Conoce el significado de medio litro si sabe que al duplicar esta cantidad de capacidad obtiene un litro y asocia la cantidad con su representación verbal. Conoce el significado de un cuarto de litro si sabe que al duplicar esta cantidad de capacidad forma medio litro, y que 4 subunidades de cuarto litro hacen 1 litro; y asocia la cantidad con su representación verbal. Conoce el significado de tres cuartos de litro si percibe esta cantidad de capacidad como compuesta por 3 subunidades de un cuarto de litro, o bien, como agregación de medio litro y un cuarto de litro, o bien, como la cantidad que necesita un cuarto de litro para completar el litro; y asocia la cantidad con su representación verbal.



La siguiente tabla muestra el significado que poseen los niños de esa clase:

- Grupo A: 2 niños conocen el significado de tres cuartos de litro, de cuarto de litro, de medio litro y de litro.
- Grupo B: 4 niños desconocen el significado de tres cuartos de litro, pero conocen el de cuarto de litro, de medio litro y de litro.
- Grupo C: 6 niños desconocen el significado de cuarto de litro, pero conocen el de medio litro y el de litro.
- Grupo D: 8 niños desconocen el significado de medio litro, pero conocen el de litro.
- Grupo E: 3 niños desconocen el significado de todas las cantidades mencionadas.

Por otra parte, los niños no saben sumar fracciones, ya que ese contenido es de cursos posteriores. Sin embargo, pueden manejar el contenido de botellas o envases vacíos de un litro, de medio litro, de cuarto de litro y de tres cuartos de litro. Todas estas botellas o envases vacíos llevan una etiqueta con su capacidad para que los niños las reconozcan.

**La tarea.** La maestra les propone el siguiente problema:

*Un grifo del colegio pierde agua y un día recogieron en un recipiente grande el agua vertida, llenando con él posteriormente 2 botellas de litro, 5 botellas de tres cuartos de litro, 6 botellas de medio litro y 5 botellas de un cuarto de litro.*

Los niños disponen de envases vacíos para establecer equivalencias y tienen que responder a estas cuestiones:

1. *Cuántos litros de agua pierde el grifo cada día.*
2. *Cuántas botellas de medio litro se podrían llenar.*
3. *Cuántas botellas de un cuarto de litro se podrían llenar.*
4. *Cuántas botellas de tres cuartos de litro se podrían llenar.*

La tarea de los estudiantes para maestros consiste en anticipar tanto la tasa de éxito que podemos esperar por parte de los alumnos del colegio ante las preguntas planteadas, escribir los contenidos matemáticos que pondrán en juego y describir los errores que se espera que manifiesten en la resolución del problema. Se les facilita una tabla de 5 columnas para que escriban sus respuestas en ella.

En la 1ª columna responderán a las 4 cuestiones formuladas a los niños.

En la 2ª columna el número de alumnos que se espera resuelvan bien la tarea si para ello se les permite utilizar trasvases de agua en botellas.

En la 3ª columna el número de alumnos que se espera resuelva correctamente la tarea si no se les permite recurrir a trasvases.

En la 4ª columna cuáles de los siguientes contenidos matemáticos se considera que pondrán en juego los niños ante cada pregunta de la tarea propuesta por la maestra:

- a) Composición de cantidades de capacidad
- b) Descomposición de cantidades de capacidad
- c) Medida de cantidades de capacidad
- d) Equivalencia entre cantidades de capacidad
- e) Equivalencia de fracciones
- f) Operaciones con fracciones

Finalmente, en la quinta columna deben escribir los errores que creen que pueden cometer los niños.

### Segunda situación: Geometría

**El contexto:** Dos clases de Educación primaria. En la primera, el maestro Juan está pensando en proponer el siguiente problema a sus alumnos:

*La familia Pérez tiene una mesa circular de 1m de longitud y se quiere cubrir con un cristal circular que ajuste perfectamente. En el centro de la mesa se colocará un pivote para evitar que el cristal se desplace. La mesa está sin pintar y se puede dibujar en la propia mesa con lápiz, regla sin graduar, escuadra y compás.*



Pero duda entre los siguientes enunciados para plantear a los alumnos la tarea.

1. Determina el centro de la mesa.
2. ¿Podrías determinar el centro de la mesa?
3. Explica cómo se podría determinar el centro de la mesa.
4. Narra cómo se podría determinar el centro de la mesa justificando el porqué de cada uno de los pasos del procedimiento utilizado y determínalo.

El maestro Luis, por su parte, prefiere presentar la situación problemática así:

*Se tiene una circunferencia de 1m de longitud dibujada en un papel A2 cuyo centro no está marcado.*

Pero duda también entre los siguientes enunciados para plantear esta tarea:

1. Determina el centro de la circunferencia.
2. ¿Podrías determinar el centro de la circunferencia?
3. Explica cómo se podría determinar el centro de la circunferencia.
4. Narra cómo se podría determinar el centro de la circunferencia justificando el porqué de cada uno de los pasos del procedimiento utilizado y determínalo.

### Responde a las siguientes cuestiones (se facilita una tabla de respuestas):

1. Escribe en la tabla adjunta las estrategias de resolución que tú creas que utilizarán los alumnos de una clase de 6º de Educación Primaria.

2. Escribe en la tabla las ventajas de cada uno de los formatos del problema -de Juan y de Luis- teniendo en cuenta la preparación de materiales, el desarrollo y gestión del aula, la motivación, las estrategias que se ponen en juego,...
3. Elige en cada caso -Juan y Luis- la opción de enunciado de tarea que te parezca más adecuada desde el punto de vista competencial y anótalo en la tabla.
4. Anota en la tabla cuál de las siguientes afirmaciones sobre las cuatro opciones de enunciado de tarea es más adecuada en cada caso:
  - a. Iguales porque dicen lo mismo.
  - b. Todas distintas por el uso del lenguaje.
  - c. La primera y la última son iguales pero diferentes a las dos restantes que a su vez son iguales entre sí.
  - d. Son todas distintas porque se esperan respuestas diferentes.

### **Tercera situación: Trabajo en equipo**

**El contexto** (El aula y su diversidad): El aula de matemáticas de 4º de Primaria tiene forma rectangular y los pupitres de los alumnos son individuales y, por tanto, se pueden agrupar. El grupo está formado por 22 alumnos (los numeraremos así: A1, A2,..., A22) y las características de los mismos son éstas:

1. Hay tres parejas de alumnos que son muy amigos y suelen hacer las tareas juntos: A3 y A4, A14 y A17, A9 y A21.
2. Hay 3 niños que son hiperactivos, uno de ellos con buenos resultados académicos, A5, y otros dos no, A12 y A22.
3. 4 niños tienen la inteligencia lógico-matemática más desarrollada: A1, A2, A3 y A4; 6 niños la lingüístico-verbal: A5, A6, A7, A8, A9 y A10.
4. 3 niños tienen más desarrollada la inteligencia kinestésica: A11, A12 y A13; 5 la naturalista: A14, A15, A16, A17 y A18; 3 la artístico-espacial: A19, A20 y A21; y 1 la musical: A22.
5. Hay 5 niños que tienen una actitud muy positiva hacia el aprendizaje: A5, A10, A13, A18 y A22.
6. Las calificaciones pasadas de 5 niños están en el intervalo [5,6), las de otros 5 en el intervalo [6,7), las de otros 5 niños en el intervalo [7,8), las de un tercer grupo de 4 niños en el intervalo [8,9) y, finalmente, las de 3 niños en el intervalo [9,10]. En concreto:
  - a. Intervalo [5,6): A12, A13, A8, A14 y A22.
  - b. Intervalo [6,7): A9, A10, A16, A17 y A21.
  - c. Intervalo [7,8): A6, A15, A18, A20 y A11.
  - d. Intervalo [8,9): A1, A2, A7 y A19.
  - e. Intervalo [9,10]: A3, A4 y A5.

### **Responde en la tabla adjunta (que se omita) a las siguientes cuestiones:**

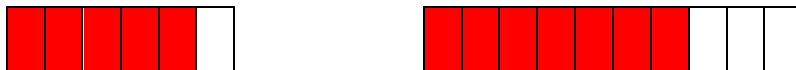
1. Forma los grupos de aprendizaje colaborativo (máximo 8) que creas conveniente considerando las características descritas del grupo de 22 niños.
2. Rodea con un círculo en qué casos es favorable el cambio de alumnos de un grupo a otro:
  - a. Un alumno del grupo 1 habla constantemente con un alumno del grupo 3 y distorsiona el ambiente de trabajo.
  - b. Un alumno de un grupo no sigue a sus compañeros en el trabajo diario.
  - c. Un alumno tiene interpretaciones diferentes de las del resto de sus compañeros en la resolución de las tareas.

- d. Los componentes de un grupo aprenden pero tienen serios problemas de convivencia.

#### Cuarta situación: Fracciones

**El contexto:** En una clase de 5° de Primaria, después de haber estudiado la comparación, suma, resta, multiplicación y división de fracciones sencillas, la maestra plantea a los alumnos el siguiente ejercicio: *¿Cuál de las dos fracciones siguientes es mayor:  $5/6$  ó  $7/10$ ?*

Algunos alumnos responden que es mayor  $7/10$  y lo justifican con este dibujo:



Se facilita una tabla en la que tienen que consignar las respuestas y se pregunta:

1. Se pregunta qué dos interpretaciones del concepto de fracción son los más adecuados para resolver el problema planteado por la maestra: parte-todo, medida, operador, división, situación en la recta numérica, porcentaje, probabilidad o relación entre cardinales.
2. Señala las tres estrategias más adecuadas para mostrar cómo resolver el problema: Visualización directa, de cálculo de  $5/6$  y  $7/10$  de una cantidad, experimental como probabilidad, midiendo, situando los puntos en la recta numérica o haciendo repartos entre individuos.
3. Señala qué opciones de entre las siguientes provocarían conflictos cognitivos:
  - a. Dividir el numerador entre el denominador.
  - b. Representar gráficamente ambas fracciones en sendos rectángulos (tiras), una de 6cm de base y otra de 10cm de base.
  - c. Multiplicando ambas fracciones por 13.
  - d. Dividiendo una fracción entre la otra.
  - e. Reduciendo a común numerador.

#### Quinta situación: Motivación

**El contexto:** En una clase de 4° de E.P. se proponen las siguientes tareas:

**Tarea 1:** *Calcula  $(6+8) \times 2$*

**Tarea 2:** *Calcula el perímetro de un rectángulo de lados 6cm y 8cm.*

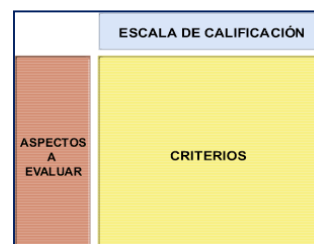
**Tarea 3:** *Se quiere construir un invernadero de forma rectangular tal que su perímetro sea de 28 m. Para realizar el diseño se utiliza un geoplano de trama cuadrada tal que la separación mínima entre pivotes representa a 2m de la realidad. Utiliza la trama adjunta y dibuja las posibles soluciones de área máxima.*

1. Se pregunta si las tres tareas son ejercicios equivalentes. Marca con un círculo la respuesta correcta.
  - a. Sí, porque el perímetro se calcula con los mismos datos y operaciones.
  - b. No, porque el perímetro es  $6 \times 2 + 8 \times 2$  o  $6 + 6 + 8 + 8$ .
  - c. No, porque la primera, en su enunciado, ya presenta la operación que hay que hacer.
  - d. No, porque el tercero presenta una situación de exploración.
2. ¿Qué enunciado crees que motiva más a los alumnos? Rodea con un círculo la opción elegida.
  - a. El primero porque es más fácil.
  - b. El segundo porque lo asocian con una figura geométrica conocida.
  - c. El tercero porque presenta una situación real.

**Sexta situación: La evaluación**

**El contexto:** Una clase de 3º de Primaria formada por 25 alumnos se quiere evaluar su nivel de competencia matemática en sus distintas dimensiones mediante el uso de rúbricas.

Una rúbrica tiene la estructura de la figura:



A continuación se muestra un ejemplo de rúbrica para evaluar la resolución de problemas.

Dimensiones	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
<b>Comprensión</b>	No distingue los datos ni la incógnita	Distingue datos e incógnita pero no los relaciona	Distingue datos e incógnita y los relaciona
<b>Plan resolutor</b>	No plantea ninguna estrategia resolutora	Diseña un plan resolutor parcialmente erróneo	Elabora un plan resolutor correcto
<b>Proceso de solución</b>	No alcanza ninguna solución ni utiliza procedimientos correctos	solo alcanza soluciones parciales aunque utiliza procedimientos correctos	Utiliza procedimientos correctos y obtiene la solución

Construye una rúbrica para evaluar el nivel de competencia comunicativa en el área de Estadística, estableciendo claramente los siguientes aspectos:

1. Las dimensiones a considerar (se sugieren 6)
2. Los niveles de la escala de evaluación (se sugieren 3).
3. Los criterios de asignación.

Se adjunta una tabla de cuatro columnas y ocho filas, con los mismos encabezados que la rúbrica modelo para que escribas tus respuestas en ella.

**Anexo II**

Criterios de corrección de la Situación 2 (geometría):

Solución:

Preguntas	El problema de Juan	El problema de Luis
1	a. Calcar la circunferencia a un papel y doblar por dos diámetros b. Dibujar en la mesa dos ángulos inscritos con la escuadra. c. Procedimiento físico tipo plomada (radio - rueda) d. Dibujar en la mesa dos mediatrices a dos cuerdas e. Buscar el punto de equilibrio. f. Recortando una circunferencia de radio arbitrario y centro conocido. Se sitúa esta	a. Doblar el papel por dos diámetros b. Dibujar en el papel dos ángulos inscritos con la escuadra c. Dibujar en el papel dos mediatrices a dos cuerdas d. Recortando una circunferencia de radio arbitrario y centro conocido. Se sitúa esta circunferencia tangente a la dada en dos posiciones diferentes y se trazan las rectas que pasan por el

	circunferencia tangente a la dada en dos posiciones diferentes y se trazan las rectas que pasan por el centro de la construida y por los dos puntos de tangencia.	centro de la construida y por los dos puntos de tangencia.
2	Motivación, más manipulable. Más estrategias de resolución. Otras	Se puede pasar a la pizarra. Se puede dar un ejemplar a cada alumno o a cada grupo...
3	4°	4°
4	Son todas distintas por el uso del lenguaje	

**Valoración:**

**Pregunta 1**

5 puntos si señalan tres estrategias y dos, respectivamente, y ninguna mal.

4 puntos si marcan dos y dos, o tres y una.

3 puntos si marcan dos y una.

2 puntos si señalan una y una.

1 punto para una estrategia.

0 puntos en el resto.

**Pregunta 2**

3 puntos si señalan las tres ventajas u otras

2 puntos si señalan dos

1 si señalan una

0 si no señalan ninguna o ninguna correcta

**Pregunta 3**

1 punto si la respuesta es correcta.

0 si es incorrecta.

**Pregunta 1**

1 punto si la respuesta es correcta.

0 si es incorrecta.

**Criterios de corrección de la situación 4 (fracciones):**

**Pregunta 1**

**Solución:** División entera y operador

**Valoración:**

2 puntos si marcan ambos.

1 punto si marcan sólo uno.

0 puntos si no indican ninguno de los dos.



**Pregunta 2**

**Solución:** 2ª, 4ª y 5ª.

4 puntos si seleccionan las tres respuestas correctas y no marcan ninguna incorrecta.

3 puntos si seleccionan dos de las respuestas correctas y no marcan ninguna incorrecta.

2 puntos si seleccionan dos de las respuestas correctas y, como máximo, marcan una incorrecta.

1 punto si seleccionan una correcta y, a lo sumo, dos incorrectas.

0 puntos en el resto de los casos.

Alonso, J.I., Gea, G., & Yuste, J.L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>

## Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física

José Ignacio Alonso Roque, Gema Gea García, Juan Luis Yuste Lucas

Universidad de Murcia

### Resumen

El objetivo fue analizar la incidencia de participar en diferentes tipos de juegos motores deportivos sobre la vivencia emocional de alumnos en formación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y determinar el papel que la competición puede causar en la expresión emocional. Método: Se diseñó una experiencia pedagógica en la que se practicaron 8 juegos deportivos con y sin competición de cuatro familias de juegos. Los alumnos participaron de todos los juegos y valoraron las intensidades emocionales suscitadas al finalizar cada uno. Instrumentos: Se utilizó el Games Emotion Scale, validado en contextos universitarios, para medir la vivencia subjetiva de cada estudiante. Resultados: Se registró una vivencia emocional muy positiva, con valores muy bajos para emociones negativas. Competir resultó ser un factor influyente en la valoración de emociones.

### Palabras clave

Emociones; Juego motor deportivo; Formación docente.

## Emotional training and game in future physical education teachers

### Abstract

The aim was to analyze the impact of different families of sporting games on emotions that are experienced in pre-graduates students in Sciences of Physical Activity and Sport and determine the

### Contacto

José Ignacio Alonso Roque, [jjalonso@um.es](mailto:jjalonso@um.es), Facultad de Educación. Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, Cp. 30100. Murcia. España.

Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Economía y Competitividad, Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Proyecto I+D+i. "La perspectiva de género en las emociones suscitadas en los juegos deportivos psicomotores, de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición" Referencia. Proyectos I+D+i. Ref. DEP2010-21626-Co3-01; DEP2010-21626-Co3-02; DEP2010-21626-Co3-03.

role that competition can result in emotional expression. Methods: We designed a learning experience in which students experienced 8 sporting games with and without competition. Students participated in all the games and raised emotional intensities evaluated at the end of each. Instruments: Games Emotion Scale validated in university students was used to measure the subjective experience of each student. Results: there was a very positive emotional experience, with very low values for negative emotions. Competition proved to be a factor in the evaluation of emotions.

### **Key words**

Emotions; sporting motor games; teacher education.

## **Introducción**

En la formación de los docentes de Educación física se ha dado, tradicionalmente, una mayor relevancia a los conocimientos técnicos y científicos desde diferentes disciplinas afines o cercanas al movimiento humano (biomecánica del ejercicio, fisiología, psicología, etc.). Los futuros profesionales de la Educación física han recibido en su formación numerosos conocimientos referidos a una sola parte de la motricidad. En cambio se ha dejado al descubierto una de las facetas que más pueden influir en el desarrollo de la motricidad del ser humano: la afectividad. Es habitual encontrar programaciones de Educación física que han planteado una racionalidad técnica fundamentada en metodologías de corte positivista, de evaluación del rendimiento, conductista y de resultados (López Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi, 2003). Este valor asociado a la Educación física deja fuera la perspectiva emocional y social. Al jugar nos movemos, pensamos, sentimos, interpretamos a otros, etc. (Pena y Repetto, 2008), no solo se ponen en marcha músculos y huesos. Es decir, entender desde una perspectiva más integradora el estudio de las interacciones humanas (Bächler y Poblete, 2012) es fundamental para poder comprender sus procesos y por lo tanto la formación en los mismos.

En cambio, los investigadores indican que los profesores tendrían que tener en cuenta otros aspectos que subyacen en los aprendizajes (Werner, Thorpe y Bunker, 1996; Bunker y Thorpe, 1997), no sólo los referidos a cualidades físicas y eficacia en las habilidades motrices. En la última década el papel de las emociones está tomando una importancia destacada. Se entiende que la vivencia de experiencias emocionales positivas, relaciones con los demás y con el contexto, deben ser contempladas e integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se han encontrado evidencias de que la interpretación de las emociones por parte del profesor han llevado, en muchos casos, a impartir determinados contenidos e implementar diversas estrategias metodológicas (McCaughtry y Rovegno, 2003; McCaughtry, 2004; Zembylas, 2002) que no se han basado en conocimientos científicos.

Es preciso abordar otra perspectiva más social y emocional, interpretativa, que nos lleve a comprender y analizar nuestra docencia desde el punto de vista integrador que exige la motricidad. En este sentido Parlebas (2001) entiende que la Educación física debe centrarse en un concepto sistémico e integrador de la motricidad. Cuando se pone en marcha un juego motor llegan a activarse una serie de procesos que van mucho más allá de movimientos de músculos y reacciones fisiológicas. Se activan otros muchos procesos que conforman a la persona como protagonista de la acción motriz (Lagardera y Lavega, 2003). Por esto, el término conducta motriz, es entendido como “considerar a la persona que toma decisiones motrices, reconocer sus reacciones, su noción de riesgo y sus estrategias corporales, así como de interpretar cada respuesta motriz de los demás participantes” (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2011, p. 620). Este concepto implica que cada acción motriz (lanzar un objeto, golpear una pelota o saltar una altura) además de dar testimonio de la movilización muscular o energética del protagonista, también se acompaña de dosis de humor, felicidad o alegría si la experiencia es agradable o temores y emociones negativas como el miedo, la tristeza o la ira cuando la persona asocia esas acciones a alguna experiencia que le produce malestar.

Una vez que podemos contemplar formas distintas de abordar las contribuciones de la Educación física, los futuros docentes deben contar con instrumentos, métodos y apoyo teórico-práctico desde

su formación inicial que les dote para conseguir este reto. Por lo tanto argumentaremos teóricamente la importancia de la introducción de las emociones como factor a tener en cuenta para la formación y conocimiento pedagógico de los contenidos en Educación física.

A través de la praxiología motriz, que fundamenta teóricamente las bases de la lógica interna de los juegos motores deportivos, observamos que cada tipo de juego o dominio de acción motriz (Parlebas, 2001) puede desencadenar procesos de enorme interés educativo, ya que permite clasificar y ordenar la prácticas lúdicas en torno a criterios sociales y pedagógicos pertinentes (Lagardera y Lavega, 2003). La praxiología motriz ofrece bases epistemológicas sólidas para justificar el tratamiento científico del juego deportivo. Cada juego se entiende como un sistema praxiológico (Lagardera y Lavega, 2003, 2004) que cuenta con una lógica interna que impone una serie de obligaciones y orienta a sus protagonistas a realizar un tipo de relaciones exigidas por las reglas del juego. A partir del concepto de lógica interna, esta disciplina aporta una clasificación sistémica de los juegos. Si se considera el criterio de interacción motriz, se establecen cuatro grandes grupos de juegos, clases de experiencias motrices o dominios de acción motriz:

- a) Juegos psicomotores o individuales, en los cuales el protagonista interviene sin tener ningún adversario que lo perjudique o compañero que le ayude en la realización de acciones motrices. La intervención está ausente de cualquier interacción motriz con otros participantes. Un ejemplo de este tipo de juegos sería un salto de longitud o lanzar un objeto a una diana.
- b) Juegos de cooperación, en los cuales los jugadores tienen que colaborar (interaccionar con compañeros) para superar un objetivo común. En este caso encontramos juegos como pasar una pelota a un compañero sin que se caiga o bien formar una figura humana con varios componentes.
- c) Juegos de oposición en los que los protagonistas se enfrentan a uno o más adversarios. Por ejemplo juegos de persecución, deportes como el judo o la esgrima.
- d) Juegos de cooperación y oposición, en los cuales varios jugadores forman un equipo que debe superar a otros adversarios a su vez organizados también en equipo. Serían los denominados coloquialmente *deportes de equipo* como balonmano o fútbol, o bien juegos tradicionales como el balón prisionero o el juego de los diez pases.

En los cuatro dominios de acción motriz se puede jugar con competición, orientando las acciones motrices hacia un marcador final que clasifica y jerarquiza los resultados. Este es uno de los rasgos distintivos de los deportes, que clasifican a jugadores o equipos en competiciones de ámbito regional, estatal o internacional. También se puede participar en juegos sin que exista una competición orientada hacia el desenlace final, de modo que cuando se decide finalizar la partida, no se establecen vencedores o perdedores. Es el caso de una gran cantidad de juegos tradicionales, como “la peste o tula” en el que un cazador cuando atrapa a un perseguidor se intercambian las funciones. Por lo tanto, la lógica interna de cada juego desencadena conductas motrices distintas asociadas a estrategias originales adoptadas por cada jugador. Todo juego dispone de un orden o estructura subyacente que regula y orienta las posibles acciones motrices que se pueden experimentar. En los juegos con presencia de compañeros o adversarios la persona descubre el placer de convivir con los otros, la búsqueda de vivir juntos, de comunicarse y de compartir emociones comunes. El proceso de socialización emocional exige que vayamos aprendiendo y asimilando las reacciones emocionales a las pautas y normas establecidas por nuestra sociedad (Lagardera, 1999).

En el presente estudio partimos del concepto de emoción planteado por Lazarus (1991, 2000) y desarrollado por Bisquerra (2000, 2003). Desde esta perspectiva se entiende la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como reacción compleja a un evento externo o interno. La emoción corresponde a una respuesta multidimensional (de carácter fisiológico, comportamental, cognitivo y social) que realiza la persona de acuerdo a la valoración subjetiva del significado de un acontecimiento (en este caso un juego).

Bisquerra (2000), a partir de autores como Lazarus (1991, 2000), ordena las emociones en tres grupos: Positivas (alegría, humor, amor y felicidad), negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza) y ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión). El hecho de nominar de esta

forma cada tipo de emoción no implicaría una valoración o juicio de valor. Este tipo de nombre viene asociado a que la vivencia de cada tipo de emoción puede resultar agradable o desagradable.

La Educación física puede formar a los futuros docentes dotando de herramientas que les permitan identificar los procesos emocionales que sus actividades jugadas pueden suscitar en los alumnos. En el presente estudio no buscamos determinar las emociones suscitadas en alumnos de Educación Secundaria o de Primaria, sino de aportar una visión clara y de utilidad para su labor docente profesional.

Teniendo en cuenta los aspectos comentados, entendemos que es preciso profundizar en la forma y el contenido que los futuros docentes van a recibir en su formación. La literatura revisada nos indica que las emociones son un elemento clave en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que entendemos que dotar a los futuros docentes de mecanismos de programación pertinentes y orientados a una concepción integradora de la Educación física, es un aspecto clave. Además la praxiología motriz nos brinda una clasificación sistémica y científica por dominios que establece orden y dota al profesor de criterios para poder iniciar estudios como el que aquí se presenta que permite plantear desafíos intelectuales como identificar los rasgos emocionales de cada tipo de juego, lo que nos deja un campo abierto para diseñar situaciones de enseñanza aprendizaje bajo otros prismas más modernos.

Por ello nos planteamos tres objetivos de investigación:

1. Analizar el tipo de vivencia emocional que suscitan los cuatro dominios de acción motriz.
2. Analizar la incidencia de la variable competición en el tipo de vivencia emocional para los cuatro dominios de acción motriz.
3. Aportar pautas de actuación en educación emocional desde la Educación física en futuros docentes.

## Metodología

### Participantes

La muestra estuvo formada por 209 estudiantes, cuyo rango de edad fue de 18 a 38 años ( $N = 157$  hombres,  $M = 20.15$ ,  $DT = 3.28$ ;  $N = 52$  mujeres,  $M = 20.13$ ,  $DT = 3.61$ ) de la licenciatura de Ciencias de la Actividad física y del Deporte (Universidad Católica San Antonio de Murcia).

Todos los participantes eran alumnos de la asignatura “Juegos motores” impartida en dicha facultad en segundo curso de carrera. Esto implicó que la realización del estudio estaba integrada en las actividades de formación de la propia asignatura, de forma que a la vez que se investigaba sobre la relación entre juegos motores y emociones, los propios alumnos fueran partícipes del mismo como experiencia formativa. Todos los estudiantes dieron su consentimiento informado para participar en la investigación. El proyecto de investigación fue aprobado por la comisión bioética de la Universidad de Murcia.

### Instrumentos

Para la valoración de las intensidades emocionales suscitadas en los diferentes tipos de juegos se utilizó el cuestionario GES (Games Emotion Scale), validado en diferentes poblaciones universitarias en formación sobre enseñanza de la Educación física y de los deportes (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2011; Lavega, March y Filella, 2013). Este cuestionario recoge las puntuaciones de 0 a 10 (donde 0 implicaba no sentir en absoluto esa emoción, hasta 10 que implica la máxima expresión emocional), de los sujetos correspondientes a las 13 emociones (positivas, negativas y ambiguas), después de realizar cada uno de los juegos motores deportivos de cada familia o dominio. En este estudio se realizaron 8 juegos, con y sin victoria, pertenecientes a los 4 dominios de acción motriz: Psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición.

## Procedimiento

Debido al carácter formativo de la investigación, los participantes recibieron una preparación teórica y práctica básica en emociones, aportándose una introducción a los principios generales de la educación emocional como el concepto, la clasificación y el valor o significado emocional dentro del contexto educativo y concretamente en el de la Educación física.

Todos los alumnos participaron de todos los juegos en cuatro sesiones de 60 minutos cada una y correspondientes a cada tipo de familia de juegos. Una vez realizado un juego los estudiantes rellenaban el cuestionario en función de las emociones que hubieran vivenciado, marcando de 0 a 10 la intensidad de todas las emociones. Una vez terminado, dejaban su hoja de registro y participaban en el siguiente juego. Las hojas correspondientes a cada juego se encontraban marcadas con un número que correspondía a cada alumno y todas ellas formaban un cuaderno, para evitar extravíos y respetar el anonimato de las valoraciones.

## Selección de juegos para el estudio

Se realizó una extensa revisión de la literatura especializada en juegos motores deportivos, tratando de identificar y seleccionar aquellos juegos que (a) forman parte de la tradición lúdica en España, (b) que cumplieran con las condiciones de pertenecer a los dominios indicados y (c) que respetaran los principios pedagógicos para la formación de los alumnos dentro de la asignatura de Juegos motores.

## Análisis de los datos

Se realizó un análisis descriptivo de todos los ítems de la escala GES. Se validó y analizaron las propiedades psicométricas de esa escala (fiabilidad a través de la consistencia interna y alfa de Cronbach; validez de constructo con un análisis factorial confirmatorio; validez de contenido mediante la valoración de 12 jueces expertos). Se utilizó el programa IBM SPSS 18.0 y AMOS 18 para realizar todos los análisis. Se utilizó el modelo de ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gaussiana, correlación intercambiable. Se consideraron 3 factores para el modelo: 1) Dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición, y cooperación-oposición), 2) Contabilización de resultado (con victoria y sin victoria) y 3) Factor entre sujetos (sexo). Los 209 alumnos originaron 19.606 observaciones en las distintas condiciones del estudio. Cada estudiante registró un mínimo de 52 observaciones y un máximo de 104 (promedio 93.8; Wald  $\chi^2(8) = 8565.23$ ; Prob.  $> \chi^2 < .001$ ).

## Resultados y discusión

El objetivo principal del estudio consistió en analizar cómo se vivenciaron las diferentes emociones ante situaciones motrices lúdicas de cuatro tipos o dominios de acción motriz: Individuales, cooperativas, de oposición y de colaboración-oposición. Con el fin de facilitar la comprensión de los resultados se ha optado por unificar ambos apartados. El hecho de analizar dos tipos de resultados, como los totales por emociones, dominios y existencia de competición, seguido de las interacciones entre las variables, nos permitirá obtener una visión más adecuada de los mismos.

### Vivencia emocional en juegos motores deportivos.

El análisis de los datos obtenidos en cuanto al primer objetivo del estudio, que trataba de analizar la vivencia emocional dentro de la experiencia completa con juegos motores, revela diferencias significativas entre los tres tipos de emociones suscitadas ( $p < .001$ ). Como se observa en la Figura 1, las emociones positivas fueron valoradas con mayor intensidad por los alumnos ( $M = 5.68$ ), seguido de las emociones ambiguas. Las emociones negativas fueron las valoradas como menos intensas en toda la experiencia pedagógica ( $M = 1.85$ ).

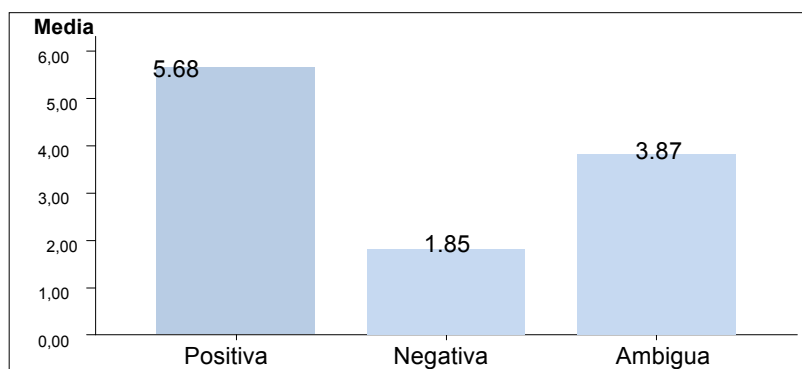


Figura 1. Distribución de las intensidades emocionales totales de la experiencia.

Los resultados del estudio indican de forma clara que plantear juegos deportivos en la formación de los futuros docentes de Educación física es un modelo excelente para desarrollar experiencias muy positivas en los mismos. Tal y como se han demostrado en otros investigadores (Lavega et al., 2011; Lavega et al., 2013; Alonso, Lavega y Reche, 2012) la vivencia de emociones positivas es patente ante la utilización del juego motor deportivo en estas etapas formativas. Si bien existen numerosos investigadores que plantean el aprendizaje del juego motor desde perspectivas estratégicas y tácticas, el hecho de aportar una visión afectiva-emocional parece ser una excelente herramienta de trabajo para el futuro docente de Educación física (López Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi, 2003). Nuestros resultados nos indican que la vivencia positiva de la experiencia realizada puede promover un clima idóneo para generar conductas sociales adecuadas (Eldar, 2008). Si unimos la gran cantidad de estudios que han relacionado el clima motivacional con la perdurabilidad de hábitos deportivos (McCaughy, 2004; Moreno, Cervelló, Huescar, Llamas, 2011), podemos entender que conocer el aspecto afectivo-emocional de la conducta motriz, puede aportar una vía de formación excelente, ya que tiene en cuenta los aspectos personales de los alumnos (McCaughy y Rovegno, 2003; Pena y Repetto, 2008).

### Emociones suscitadas según los tipos de juegos

Teniendo en cuenta los dominios o tipos de juegos realizados durante la experiencia, los resultados indicaron que no existieron diferencias significativas entre los dominios Cooperación-oposición, Oposición y Cooperación. En cambio el dominio Psicomotor, es decir, juegos en los que se actuaba en solitario, mostró diferencias significativas ( $p < .001$ ) con el resto de dominios de acción motriz.

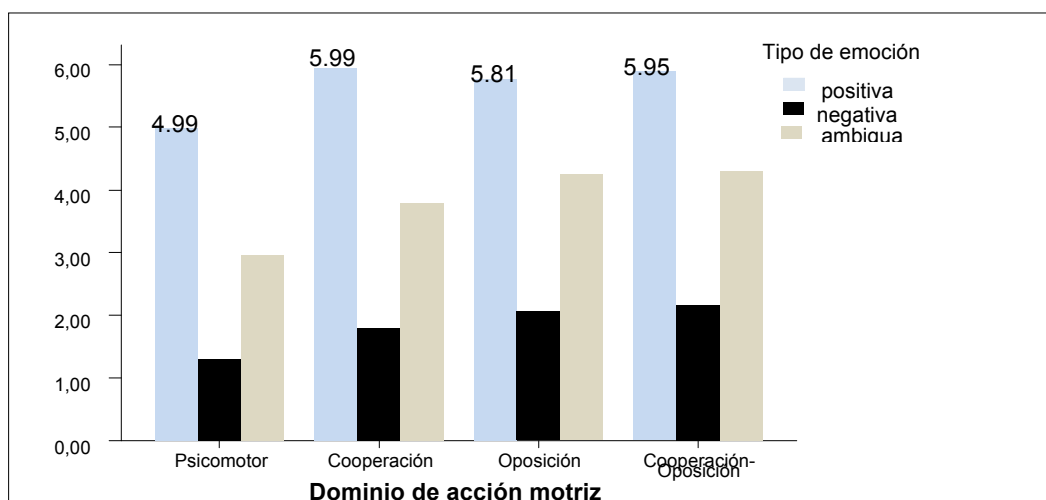


Figura 2. Distribución de las intensidades emocionales en función de los dominios de juego y del tipo de emoción suscitada.

El dominio psicomotor, en los juegos que se actuaba en solitario, sin ayudas o adversarios, mostró una intensidad emocional inferior al resto de dominios y para todos los tipos de emociones. Las emociones positivas ( $M = 4.99$ ;  $p < .001$ ) fueron las más cercanas en intensidad al resto de tipos de juego. Este aspecto denota que aun siendo inferiores, la vivencia positiva estuvo muy presente para este dominio en particular. Por otra parte las emociones negativas también mostraron la intensidad más baja de todos los tipos de juegos ( $M = 1.38$ ;  $p < .001$ ). Si nos centramos en el resto de dominios, a pesar de no existir diferencias estadísticas entre ellos, los juegos basados en la cooperación obtuvieron la mayor valoración ( $M = 5.99$ ), seguido de la colaboración-oposición y de la oposición. Este resultado agrupa en dos las intensidades emocionales. Por un lado las menores intensidades en juegos donde no hay interacción motriz con otros jugadores, mientras que por el otro, encontramos los tres tipos de juegos, denominados sociomotores (Parlebas, 2001; Lagardera y Lavega, 2003), en los que sí existe una interacción motriz y directa entre los jugadores.

También podemos observar una tendencia a aumentar las intensidades emocionales negativas y ambiguas en función de la complejidad relacional de los tipos de juegos. Partiendo de una mayor dificultad relacional de los juegos de colaboración-oposición, se observa una tendencia a que las emociones negativas y ambiguas desciendan en intensidad respecto a juegos de oposición (solo con adversarios) y a juegos de colaboración (solo existen compañeros). Esta tendencia no se observa para las emociones positivas, en las que la cooperación muestra una leve superioridad. Este hecho puede entenderse desde el punto de que participar en relación con otras personas, que pueden colaborar y oponerse (pudiéndose dar además una competición o clasificación), genera mayores intensidades emocionales.

Podemos confirmar que la utilización de juegos motores deportivos dentro de la formación del docente de Educación física les puede dotar de una excelente herramienta de programación docente. Si se pretende tener en cuenta lo afectivo de la persona que educamos, el hecho de conocer qué tipos de dominios suscitan de forma más intensa emociones positivas o negativas, puede permitir una selección idónea de contenidos y de metodologías docentes (Lagardera, 1999; Lavega et al., 2013). A pesar de lo que se ha pensado sobre el papel más motivador de los llamados “deportes de equipo” en la Educación física, nuestros resultados nos muestran una tendencia similar en todos los tipos de juegos. Únicamente parecen destacarse los juegos sociomotrices por encima de los individuales, pero sin llegar a diferenciarse entre la cooperación pura de los juegos de oposición. Este aspecto lo han reseñado diversos investigadores argumentando que la práctica física grupal puede desarrollar mejoras psicológicas, respecto a actividades individuales (Slutzky y Simpkins, 2009). Investigaciones en referencia a la cooperación, como las realizados por Dyson, y Grineski (2001), confirman que estas situaciones motrices, asociadas al pacto con los demás, a la negociación de las tareas, los retos comunes, etc., desarrollan una vivencia emocional intensamente positiva, además de ser un medio excelente para el trabajo de habilidades interpersonales (Velázquez et al., 2010).

### **El papel de la competición**

Uno de los factores que pueden verse implicados en la valoración de las emociones en contextos protagonizados por juegos deportivos es el hecho de finalizar un juego siendo ganador, perdedor o bien jugar sin un marcador. Los resultados de nuestra investigación mostraron diferencias significativas para los tres tipos de emociones ( $p < .001$ ) según la existencia o no de competición en los juegos. La Figura 3 muestra que sólo en las emociones negativas y ambiguas existe una superioridad de los valores emocionales cuando se participa en situaciones con competición respecto a las de sin ella ( $p < .001$ ). Las emociones positivas alcanzan valores algo inferiores cuando no existe competición a cuando se juega con ella, pero no mostraron diferencias estadísticamente significativas.



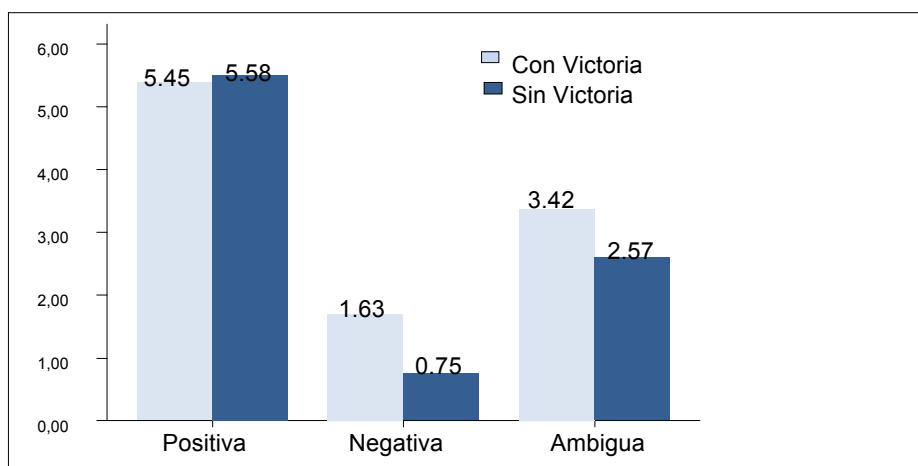


Figura 3. Distribución de las intensidades emocionales en función de la existencia o no de competición con marcadores y del tipo de emoción suscitada.

Los datos muestran cómo las emociones negativas, a pesar de estar muy poco presentes, son más intensas cuando existe competición ( $M = 1.63$ ;  $p < .001$ ), que sin ella. Esta diferenciación en cuanto a la competición la encontramos en las emociones ambiguas de la misma forma, pero con intensidades superiores. Podemos interpretar que el hecho de clasificarse, ganar o perder, solo ha incidido para las emociones negativas y ambiguas. Este hecho viene referido a un posible aumento de conflictos durante los juegos, percepción de conductas antirreglamentarias, etc., que hayan activado emociones como la ira (Sáez de Ocáriz, 2012). No obstante, la diferencia entre las intensidades emocionales positivas, respecto a las negativas es tan elevada, que no podemos interpretar una situación de vivencia negativa ante el hecho de competir o de no hacerlo por parte de los estudiantes. Del mismo modo, entendemos que las emociones ambiguas, superiores al competir, vengán definidas por situaciones de esperanza ante resultados adversos o bien empatía por perder con los contrarios. El hecho de encontrar una abrumadora mayoría de emociones positivas, permite que entendamos la ambigüedad hacia lo positivo.

Si analizamos los resultados en función del tipo de juego deportivo (Figura 4) se observa que existieron diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre los cuatro dominios al considerar si existe o no la victoria. Se observa que la intensidad de las emociones es superior cuando existe la posibilidad de ganar o perder en el juego. La Figura 4 muestra que estas diferencias son superiores en los dominios psicomotor y en la cooperación ( $p < .001$ ).

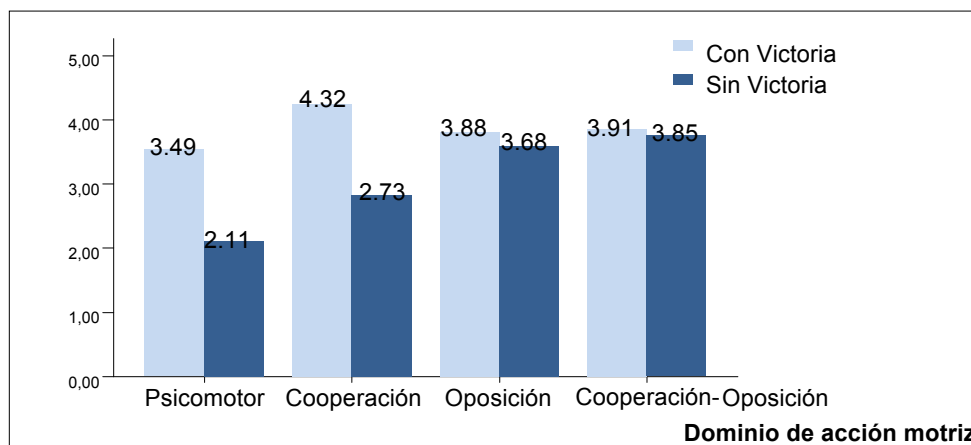


Figura 4. Distribución de las intensidades emocionales en función del dominio y existencia de competición en los juegos.

Los resultados evidencian que el factor competición sólo mostró diferencias destacables cuando se compite en cooperación ( $M = 4.32$ ;  $p < .001$ ) y en juegos psicomotores. Los dominios de oposición y de colaboración-oposición, no mostraron valores diferentes. Los datos indican que cuando no hay adversarios directos, como es el caso de estos dos dominios, el hecho de que exista un marcador final, con ganadores y perdedores, se valora más intensamente. Los participantes del estudio ha vivido las emociones de forma más intensa cuando practicaban individualmente o bien cooperando con un grupo, siempre que existiera una forma de comparación competitiva con otras personas, o bien con otros grupos. Este hecho nos lleva a entender que cuando se plantearon juegos en los que había oposición motriz, es decir un adversario directo, o bien un grupo de compañeros contra otro grupo, el hecho de competir no fue relevante para las intensidades emocionales suscitadas. Esto nos lleva a interpretar que ante la existencia de relación motriz directa de oposición, el hecho de competir no vendría a disminuir las intensidades emocionales vividas. Estos resultados van en la misma dirección a los obtenidos por Alonso, Lavega y Reche (2010). El dominio de cooperación-oposición apenas mostró resultados relevantes en función de la existencia de competición. No cabe duda que una de las líneas de investigación sugerentes en cuanto a emociones en juegos deportivos, como en deportes, viene marcada por la presencia de la competición (Puig y Vilanova, 2011) desde perspectivas diversas.

## Discusión y conclusiones

Ante los objetivos propuestos para nuestro estudio nos planteamos las siguientes conclusiones y aportaciones:

1. En referencia al objetivo de analizar el tipo de vivencia emocional suscitada ante diferentes dominios de acción motriz, podemos concluir que estas situaciones motrices lúdicas son generadoras de vivencias positivas, independientemente del tipo de relación motriz. Este hecho aporta una gran herramienta para suscitar experiencias positivas relacionadas con la motricidad y la actividad física programada. Además podemos decir que el hecho de jugar en sociomotricidad, eleva todavía más la percepción de vivencia positiva en la participación de los juegos. El juego motor deportivo desarrolla un contexto social y afectivo válido para educar en y emociones a los futuros docentes y dotarles de herramientas para que puedan incluir en sus programas competencias emocionales desde la motricidad.
2. En referencia al objetivo de analizar si el hecho de jugar compitiendo suscitó diferentes vivencias emocionales, cabe destacar que tiene una relevancia relativa según nuestros resultados. En el caso de juegos en los que no hay oposición motriz, como en juegos individuales y cooperativos, la competición si parece un factor a tener en cuenta para incrementar la vivencia positiva. Para los tipos de juegos en los que sí existe esta oposición, bien contra un adversario o contra un equipo, la vivencia no muestra una gran relevancia respecto a si se compite con marcador o a si se hace si él.
3. Finalmente podemos aportar pautas de actuación en educación emocional desde la EF en futuros docentes diciendo que los futuros profesores de Educación física deben tener conocimientos, herramientas y experiencias que les permitan formarse en educación emocional. Para ello los juegos motores deportivos son un excelente contenido para avanzar en este sentido. La ordenación de los juegos motores deportivos en dominios o familias de juegos, es una aportación pertinente y riguroso, que permite conjugar los diferentes criterios y variables que inciden en vivencias de emociones.

## Bibliografía

- Alonso, J.I., Lavega, P. y Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En Martínez, Cayero y Calleja (Coord.). *Investigación e innovación en el deporte* (pp. 161-169). Barcelona: Paidotribo.

- Bächler, R. y Poblete, O. (2012). Interacción, emoción y cognición: Una aproximación integrada a la comprensión del comportamiento humano. *Anales de Psicología*, 28(2), 490-504.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1997). A changing focus in games teaching. In L. Almond (Ed.), *Physical education in schools* (pp. 52-80). London: K. Page.
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures to achieve quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 72(2), 28-31.
- Eldar, E. (2008). Educating through the Physical-behavioural interpretation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(3), 215-229.
- Lagardera, F. (1999) La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts Educación Física*, 56, 100-106.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (eds). (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P., Filella, G. Agulló, M.J., Soldevila, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., March, J. y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 151-166.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- López Pastor, V., Monjas, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- McCaughy, N & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 355-368.
- McCaughy, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: Influences on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 30-47.
- Moreno-Murcia, J.A.; Cervelló, E.; Huescar, E. y Llamas, L. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia, imagen corporal y hábitos saludables. *Cultura y Educación*, 23(4), 533-542.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 400-420.
- Puig, N. & Vilanova, A. (2011). Positive functions of emotions in achievement sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 2(82), 334-344.
- Sáez de Ocariz, U. (2012). Juego y conflicto. Una experiencia en educación física en primaria. En *actas I Congreso Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, Universidad de Murcia.

- Slutzky, C.B. & Simpkins, S.D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 381-389.
- Velázquez, C. (Coord) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE
- Werner, P. Thorpe, R. & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.
- Zembylas, M. (2002). Structure of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Education Theory*, 52, 187-208.

## Autores

José Ignacio Alonso Roque

Doctor en Ciencias de la Actividad física y del Deporte, profesor contratado doctor por la Universidad de Murcia. Líneas de investigación referidas al análisis del juego motor deportivo y tradicional y su aplicación en contextos educativos y de enseñanza deportiva

Gema Gea García

Doctora en Ciencias de la Actividad física y del Deporte, profesora contratada doctora. Líneas de investigación referidas al estudio de variables motivacionales en contextos deportivos y de actividad física para mayores

Juan Luis Yuste Lucas

Doctor en Ciencias de la Actividad física y del Deporte, profesor contratado doctor por la Universidad de Murcia. Líneas de investigación referidas al estudio de las conductas saludables en educación infantil y primaria y aplicación de programas deportivos en contextos educativos

Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I., & Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>

## Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios

Marta Fortes-Vilaltella, Xavier Oriol, Gemma Filella, Isabel del Arco, Anna Soldevila  
Universidad de Lleida

### Resumen

El motivo de este estudio fue poner de manifiesto el estado de la competencia socioemocional, considerada competencia transversal en el nuevo marco universitario, y su relación con personalidad. Se analizó la competencia emocional (EQ-i) y la personalidad (NEO-FFi) de 640 alumnos de 1<sup>er</sup> curso de diferentes áreas de conocimiento de la UdL (231 hombres, 409 mujeres,  $M = 18.7$  y  $DT = 1.9$ ).

Se realizaron pruebas Turkey, correlaciones entre los resultados y un análisis de regresión múltiple para determinar si existían diferencias entre los resultados por titulaciones y sexo. Se determinaron esas diferencias y también correlaciones entre competencia emocional y personalidad.

### Palabras clave

Inteligencia emocional; personalidad; formación universitaria.

## Emotional intelligence and personality in the different areas of knowledge of university students

### Abstract

The aim of this study was to show the state of the emotional competence, considered transferable competence in the new university framework, and its relation with personality. We analyzed the emotional competition (EQ-i) and the personality (NEO-FFi) of 640 students of 1st year of different areas of knowledge at the UdL (231 men, 409 women,  $M = 18.7$  and  $SD = 1.9$ ).

---

### Contacto

Marta Fortes-Vilaltella, [marta@pip.udl.cat](mailto:marta@pip.udl.cat), Departamento de Pedagogía Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Av. de l'Estudi General, 4 25001 Lleida.

Tests Turkey, interrelations between the results and a multiple regression analysis were realized to determine if there exist differences between the areas of knowledge and gender. Those differences were identified and also correlations between emotional competence and personality.

### **Key words**

Emotional intelligence; personality; university training.

## **Introducción**

La pretensión de los países que integran la comunidad europea de convertirse en una sociedad basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. Por eso estamos asistiendo a profundos cambios en el sistema educativo en todos sus niveles de formación (LOE, 2006), todos orientados al desarrollo integral centrado en competencias, en la calidad educativa y en dar respuesta a las demandas socio-profesionales actuales. El proceso de cambio en el que se encuentra el sistema universitario plantea nuevas oportunidades para mejorar la oferta formativa y sus resultados (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Los nuevos planes de estudio incluyen algunas competencias que permiten mejorar la inserción sociolaboral de los estudiantes universitarios. En este sentido, las competencias sociopersonales aparecen como algunas de las más demandadas en las prácticas profesionales en los estudiantes universitarios y las que están adquiriendo una mayor relevancia en el ámbito profesional (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002; Alberici y Serreri, 2005; Durán-Aponte y Durán-García, 2012). Estos datos coinciden con los hallados en los estudios científicos relacionados con el desarrollo de las competencias emocionales en la práctica profesional y los beneficios que estas aportan. Diferentes estudios señalan que la inteligencia emocional (IE) mejora la interacción de los empleados con sus compañeros, las estrategias que utilizan para manejar los conflictos y el estrés, y el rendimiento general en el trabajo (Ashkanasy y Daus, 2005). Los trabajadores que obtienen mayores puntuaciones en inteligencia emocional también son percibidos por sus compañeros y sus superiores como personas que facilitan las relaciones interpersonales, toleran el estrés y con un gran potencial de liderazgo (Lopes, Cote, y Salovey, 2006).

Otro de los aspectos muy relevantes a tener en cuenta en el desarrollo de las competencias en el marco del sistema europeo es observar el grado de influencia que el desarrollo de este tipo de competencias puede ejercer en la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico. De acuerdo con los estudios neurocientíficos, los procesos emocionales tienen un profundo efecto en los elementos de la cognición tales como: aprendizaje, atención, memoria, toma de decisiones y relaciones sociales (Immordino-Yang y Damasio 2006; Damasio, 2010). Ello ha sido corroborado por los estudios destinados a la evaluación de programas de educación emocional en la escuela. Se ha observado que el desarrollo de este tipo de competencias en los niños predice la motivación para el aprendizaje, la adaptación al entorno escolar, la participación en los centros y las buenas relaciones con los compañeros y profesores (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Shellinger, 2011; Duncan et al., 2007).

A pesar de todo lo expuesto hasta el momento, los estudios sobre el desarrollo de competencias no han estado exentos de críticas y muchos autores han destacado que las competencias son rasgos de la personalidad como por ejemplo el control de impulsos o la responsabilidad social (Neubauer y Freudenthaler 2005). Goleman, (1995) que contempla constructos como la empatía y la asertividad que pueden ser consideradas también del dominio de la personalidad. Aspecto que choca frontalmente con los modelos que consideran que cualquier competencia es aprendida o susceptible de aprendizaje y desarrollo (Repetto, Ballesteros y Malik, 2000; Bisquerra, 2002; Roe, 2002). Esta misma discusión se ha producido en la investigación relativa a la consideración de la inteligencia emocional como constructo. Diversos autores contemplan un modelo basado en las competencias mentales de la IE que parte de la idea de que el entrenamiento puede producir efectos y por lo tanto la IE puede ser aprendida (Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. 2000). Otros autores consideran la

inteligencia emocional como habilidad o rasgo de personalidad (Petrides y Furnham, 2003). Por su parte, los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales (Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Goleman, 1998).

Todos los estudios revisados ponen de manifiesto dos aspectos muy relevantes a tener en cuenta y que creemos muy interesantes a explorar. Por un lado y de acuerdo con el nuevo plan de estudios adaptado a la EEES, resulta interesante poder observar las diferencias existentes en los alumnos que acceden a la universidad respecto a las competencias emocionales dependiendo del ámbito del área de conocimiento. Ello nos permitirá obtener información relevante de cara a la planificación de estos estudios, teniendo en cuenta que las competencias emocionales son algunas de las más demandas durante las prácticas profesionales (Durán-Aponte y Durán-García, 2012). En segundo lugar, no existen demasiados estudios que analicen las relaciones de la IE con determinados rasgos de personalidad. Por ello, también se ha considerado interesante observar si existen diferencias en los rasgos de personalidad entre los alumnos que acceden a la universidad, teniendo en cuenta el área de conocimiento y además analizar las relaciones existentes entre los rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad) y la IE y comprobar el grado de predicción de los rasgos respecto a los factores de la IE.

En esta investigación 1) se esperan hallar mayores puntuaciones en los factores de IE en los estudiantes de las áreas de conocimiento de letras y ciencias sociales; 2) se prevén mayores puntuaciones en extraversión y apertura en los estudiantes de las áreas de letras y ciencias sociales; 3) se esperan hallar relaciones positivas y negativas entre factores de la IE y rasgos de personalidad; 4) se espera que algunos rasgos de personalidad actúen como variables predictoras de la IE.

## Metodología

### Participantes

La muestra definitiva estuvo compuesta por  $N = 640$  estudiantes (231 hombres y 409 mujeres) de 1r curso de la Universidad de Lleida ( $M_{edad} = 18,7$ ;  $DT = 1,9$ ). La mortalidad de la muestra fue del 2,9% lo que ocasionó una pérdida de 19 sujetos en el estudio.

Para la selección de los participantes se incluyeron titulaciones de cada una de las áreas de conocimiento por las que se distribuyen los estudios en la Universidad de Lleida. Del área de letras se incluyeron las titulaciones de: Historia, Historia del Arte, Geografía y Ordenación del Territorio, Letras y Estudios Hispánicos: Lengua y Literatura. Del área correspondiente a ciencias de la salud se seleccionaron las siguientes titulaciones: Ciencias y salud animal e Enfermería. Del área de ciencias sociales se seleccionaron las titulaciones de: Administración y dirección de empresas, Educación social, Magisterio de educación primaria y Psicología. En los estudios de Ingeniería se encuentran las titulaciones de Ingeniería Industrial e Ingeniería de la Edificación.

### Instrumentos

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron dos pruebas:

- a) El Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) (Bar-On, 1997), en la versión traducida y validada al español por Nelly Ugarriza Chávez (2001) constituye una medida de autoinforme de la IE. Incluye 133 afirmaciones y está compuesto por cinco factores principales que se descomponen en 15 subescalas o habilidades relacionadas con dichos factores: a) Inteligencia intrapersonal, que recoge las habilidades de autoconocimiento emocional, asertividad, autoconsideración, autoactualización e independencia; b) Inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales; c) Adaptabilidad, compuesta por las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; d) Manejo del estrés, que evalúa las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos; y e) Estado de ánimo, integrada por las habilidades de felicidad y optimismo. Además de evaluar estas 15 subescalas, el inventario incluye cuatro indicadores de validez que miden el grado de distorsión



de las respuestas de los sujetos, a fin de reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos.

El EQ-i abarca varias competencias emocionales y sociales, proporcionando no sólo la estimación del nivel de IE sino también un perfil social y afectivo. Cada ítem expresa un determinado estado emocional y el sujeto debe mostrar su grado de acuerdo con cada uno de ellos en una escala tipo Likert de cinco puntos (1=De acuerdo; 5=Desacuerdo).

- b) El Inventario de Personalidad NEO-FFI es la versión reducida del NEO-PI-R, uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación de los Cinco Grandes, elementos básicos de la estructura personal obtenidos a partir de la hipótesis léxica en el estudio de la personalidad. Hemos utilizado la adaptación española realizada por la editorial TEA sobre 2.000 personas, que ha demostrado unos índices de fiabilidad y validez adecuados<sup>27</sup>: coeficientes alfa de Cronbach entre 0,82 y 0,90; estructura penta factorial idéntica al inventario original. Consta de 60 ítems que se puntúan según una escala tipo Likert de cinco puntos. Brevemente, las cinco puntuaciones ofrecidas por el inventario son Neuroticismo (nivel de inestabilidad emocional), Extraversión (nivel de energía y sociabilidad), Apertura (nivel de curiosidad intelectual y sensibilidad estética), Amabilidad (nivel de las tendencias interpersonales de acercamiento o rechazo de los demás) y Responsabilidad (nivel de autocontrol y autodeterminación).

### Procedimiento

Se administraron los 2 cuestionarios a 640 alumnos de las titulaciones citadas en la muestra. Para la selección de las titulaciones, partimos de un tipo de muestreo no probabilístico, por accesibilidad, teniendo en cuenta siempre que la muestra fuese representativa en la población limitada en las diversas facultades y del total de alumnos de primer curso de la Universidad de Lleida.

Respetando la ley de protección de datos se creó un sistema de identificación personal anónimo para los estudiantes que participaron en el estudio y se pidió el permiso correspondiente a los coordinadores de titulación para el acceso a la muestra.

Un investigador del grupo informó a los alumnos de cada titulación sobre los objetivos de la investigación y les acompañó en el proceso de cumplimentación de los mismos. Los cuestionarios fueron administrados online.

### Resultados

Para el análisis de resultados se utilizó el paquete estadístico SPSS 18.0. En primer lugar se realizaron comparaciones por sexos mediante pruebas T para observar si existían diferencias tanto en las competencias emocionales como en los cinco factores de personalidad. A posteriori se realizó una correlación entre el cuestionario EQ-i y el cuestionario de personalidad NEO-FFI y para finalizar se realizó un análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos.

#### ***Diferencias por sexos en el análisis de las competencias emocionales (EQ-i)***

Se realizaron comparaciones mediante pruebas T en las cinco dimensiones del EQ-i, incorporando también el índice global de inteligencia emocional. Los resultados de las mostraron diferencias por sexos en 2 dimensiones. En concreto, las chicas obtuvieron puntuaciones superiores en la dimensión correspondiente a las habilidades interpersonales ( $t = -7.707$ ,  $gl = 564$ ,  $p < .001$ ) y los chicos obtuvieron puntuaciones superiores en las habilidades de manejo del estrés ( $t = 3.180$ ,  $gl = 564$ ,  $p = .02$ ). (Ver tabla 1.)

#### ***Diferencias por sexos en el análisis de los cinco factores del NEO-FFI***

Se realizaron también comparaciones por sexos mediante pruebas T de los cinco factores de personalidad del NEO-FFI. Los resultados de las pruebas mostraron que existen diferencias entre sexos en tres de los cinco factores de personalidad. En concreto, las chicas puntuaron más alto en

Amabilidad ( $t = -4.597$ ,  $gl = 638$ ,  $p < .001$ ); en Responsabilidad ( $t = -2.773$ ,  $gl = 638$ ,  $p = .06$ ) y en Neuroticismo ( $t = -6.775$ ,  $gl = 638$ ,  $p < .001$ ) (ver tabla 1).

Tabla 1. Diferencias por sexos en el análisis de los factores del EQ-i y NEO-FFI

Estadísticos descriptivos correspondiente a las diferencias entre sexos en los componentes del EQ-i

Componentes y factores	Muestra	Media	D.T
Inteligencia Emocional Global	Chicos	99.8	13.7
	Chicas	111.5	15.9
C. Intrapersonales	Chicos	102.4	13.
	Chicas	107.1	15.1
C. Interpersonales	Chicos	101.1	16.
	Chicas	106.8	13.9
C. Adaptabilidad	Chicos	95.8*	10.6
	Chicas		
E. Ánimo general	Chicos		
	Chicas	99.6*	16.5
Manejo del estrés	Chicos		
	Chicas		

Estadísticos descriptivos correspondiente a las diferencias entre sexos en los componentes del NEO-FFI

Componentes y factores	Muestra	Media	D.T
Neuroticismo	Chicos	99.8	13.7
	Chicas	111.5	15.9
Extraversión	Chicos	102.4	13.
	Chicas	107.1	15.1
Apertura a la experiencia	Chicos	101.1	16.
	Chicas	106.8	13.9
Amabilidad	Chicos	95.8*	10.6
	Chicas		
Responsabilidad	Chicos		
	Chicas	99.6*	16.5

\*  $p < .05$

#### Diferencias por titulaciones en el análisis de las habilidades emocionales (EQ-i)

Para el análisis entre las diferentes titulaciones, se agruparon los diferentes tipos de estudios en cada una de las áreas temáticas a las que pertenecen. Se diferenció entre las especialidades de: Letras, Ingenierías, Ciencias sociales y Ciencias de la salud. El análisis de los resultados se realizó mediante ANOVAS entre todos los grupos con las posteriores pruebas post-hoc de Tukey para realizar comparaciones dos a dos.

El análisis de varianza mostró diferencias entre todos los grupos en las dimensiones de inteligencia emocional global ( $F = 2,819$ ;  $gl = 3$ . 520;  $p = .030$ ); en la dimensión de habilidades interpersonales ( $F =$

3.459;  $gl = 3.520$ ;  $p = .010$ ), manejo del estrés ( $F = 3.459$ ;  $gl = 3.520$ ;  $p = .002$ ) y el estado de ánimo general ( $F = 2.969$ ;  $gl = 3.520$ ;  $p = .030$ ).

Las posteriores comparaciones con la prueba de Tukey del EQ-i mostraron diferencias en las habilidades interpersonales entre las titulaciones de ciencias sociales y las de ingeniería a favor de las primeras ( $p = .040$ ) y en las habilidades de manejo del estrés entre las titulaciones de letras y ciencias sociales, en concreto las titulaciones de letras obtuvieron mayores puntuaciones ( $p = .002$ ). En las habilidades del estado de ánimo general los estudiantes de ciencias sociales obtuvieron mayores puntuaciones que los estudiantes de ciencias de la salud ( $p = .020$ ).

#### **Diferencias por titulaciones en el análisis de los cinco factores del NEO-FFI**

Para el análisis de resultados de nuevo se realizó un ANOVA entre todos los grupos y a posteriori pruebas post-hoc de Tukey.

Los resultados del análisis de varianza mostraron diferencias entre los grupos en el factor de extraversión ( $F = 5.312$ ;  $gl = 3.586$ ;  $p = .001$ ); en el factor de apertura a la experiencia ( $F = 7.202$ ;  $gl = 3.586$ ;  $p < .001$ ) y de neuroticismo ( $F = 4.132$ ;  $gl = 3.586$ ;  $p = .006$ ).

Las posteriores comparaciones con la prueba de Tukey mostraron diferencias en el componente de extraversión entre los alumnos de ciencias sociales y ciencias de la salud a favor de los primeros ( $p = .001$ ). En el componente de apertura a la experiencia entre los estudiantes de las titulaciones de ciencias sociales y de ingenierías a favor de los primeros ( $p < .001$ ) y en neuroticismo, donde los estudiantes de ciencias de la salud obtuvieron puntuaciones superiores a los estudiantes de ciencias sociales ( $p = .020$ ) (ver tabla 2)

*Tabla 2. Diferencias por titulaciones en el análisis de los cinco factores del EQ-I NEO-FFI*

Estadísticos descriptivos correspondiente a las diferencias entre titulaciones del EQ-i

	Letras	Ciencias sociales	Ciencias de la salud	Ingeniería
IE Global	457.74 ± 16.43	443.14 ± 13.14	420.66 ± 15.12	438.15 ± 10.13
Intrapersonal	153.25 ± 13.23	151.14 ± 12.45	143.33 ± 10.24	148.83 ± 15.78
Interpersonal	99.09 ± 7.89	98.80 ± 10.24	92.86 ± 10.69	96.26 ± 11.20
Adaptabilidad	97.00 ± 12.05	92.25 ± 11.88	90.53 ± 9.87	91.75 ± 10.47
Animo General	69.12 ± 11.14	69.07 ± 8.74	62.20 ± 11.59	67.99 ± 9.06
Manejo del estrés	69.16 ± 11.20	61.79 ± 10.42	58.60 ± 10.72	62.53 ± 10.61

Estadísticos descriptivos correspondiente a las diferencias entre titulaciones en los factores del NEO-FFI

	Letras	Ciencias sociales	Ciencias de la salud	Ingeniería
Neuroticismo	12.33 ± 6.85	14.02 ± 6.41	18.64 ± 6.55	13.52 ± 6.34
Extraversión	24.08 ± 4.71	25.39 ± 5.15	20.64 ± 6.23	25.09 ± 4.75
Apertura a la experi	23.58 ± 4.98	24.81 ± 5.49	25.17 ± 4.74	22.77 ± 5.02
Amabilidad	32.58 ± 4.20	31.52 ± 5.10	30.76 ± 5.99	31.47 ± 4.36
Responsabilitat	27.38 ± 6.48	27.02 ± 6.94	26.52 ± 6.29	27.05 ± 6.01

### Relación entre las habilidades emocionales y los factores de personalidad

Se realizó una correlación entre el cuestionario EQ-i y el cuestionario de personalidad NEO-FFI para observar las relaciones existentes entre las habilidades emocionales y los factores de personalidad. Para ello se realizó una correlación de Pearson. Los resultados mostraron correlaciones positivas entre los factores de extraversión y los componentes de la Inteligencia emocional global ( $rp = .354, p < .001$ ); las habilidades intrapersonales ( $rp = .393, p < .001$ ); las habilidades interpersonales ( $rp = .449, p < .001$ ); los componentes de adaptabilidad ( $rp = .100, p = .010$ ) y los componentes del estado de ánimo general ( $rp = .588, p < .001$ ).

También se observaron correlaciones positivas entre apertura a la experiencia y habilidades interpersonales ( $rp = .165, p < .001$ ) y componentes del estado de ánimo general ( $rp = .100, p = .010$ ). El factor de amabilidad obtuvo correlaciones positivas con los componentes de Inteligencia emocional global ( $rp = .445, p < .001$ ); las habilidades intrapersonales ( $rp = .234, p < .001$ ); los componentes interpersonales ( $rp = .556, p = 0.00$ ); los componentes de amabilidad ( $rp = .360, p < .001$ ); las habilidades de manejo del estrés ( $rp = .384, p < .001$ ) y los componentes del estado de ánimo general ( $rp = .303, p < .001$ ) (ver tabla 3) El factor de neuroticismo obtuvo correlaciones negativas con Inteligencia emocional global ( $rp = -.638, p < .001$ ); habilidades intrapersonales ( $rp = -.600, p < .001$ ); componentes interpersonales ( $rp = -.207, p < .001$ ); habilidades de manejo de adaptabilidad ( $rp = -.491, p < .001$ ); manejo del estrés ( $rp = -.629, p < .001$ ) y los componentes del estado de ánimo general ( $rp = -.584, p < .001$ ).

Tabla 3. Correlaciones entre los factores de personalidad y los componentes del EQ-I

	IE Global	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	E. Ánimo General	Manejo del estrés
Neuroticismo	-.638**	-.600**	-.207**	-.491**	-.584**	-.629**
Extraversión	.353**	.393**	.449**	.100*	.588**	
Apertura a la experiencia			.165**		.100**	
Amabilidad	.445**	.234**	.566**	.360**	.303**	.384**
Responsabilidad	.503**	.453**	.365**	.491**	.356**	.299**

\*\* < .01; \* < .05

### Los rasgos de personalidad como predictores de la IE

Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos (ver tabla 4). Se consideraron como variables predictoras los factores de personalidad del NEO-FFI y como variable dependiente el índice global de IE. Siguiendo el método de pasos sucesivos se ha obtenido un coeficiente de determinación igual a .63 ( $F(3,365) = 154.4, p < .001$ ).

El neuroticismo es la variable predictora con mayor importancia relativa en la ecuación, ( $\beta -.50; p < .000$ ) seguida de la responsabilidad ( $\beta .31; p < .000$ ), La adaptabilidad ( $\beta .20; p < .000$ ), La extraversión ( $\beta .17; p < .000$ ) y la apertura ( $\beta .07; p < .008$ )

Tabla 4. Análisis de Regresión de los factores del NEO-FFI sobre las escalas del EQI

ÍNDICE DE IE	V. Predictoras	Beta	t	Sig.
Bloque 1	Neuroticismo	-.63	-19.69	.000
Bloque 2	Neuroticismo	-.55	-19.02	.000
	Responsabilidad	.38	13.05	.000
Bloque 3	Neuroticismo	-.51	-18.42	.000
	Responsabilidad	.32	11.31	.000
	Adaptabilidad	.23	8.37	.000
Bloque 4	Neuroticismo	-.49	-18.18	.000
	Responsabilidad	.30	11.24	.000
	Adaptabilidad	.21	7.70	.000
	Extraversión	.18	6.96	.000
Bloque 5	Neuroticismo	-.50	-18.47	.000
	Responsabilidad	.31	11.42	.000
	Adaptabilidad	.20	7.54	.000
	Extraversión	.17	6.46	.000
	Apertura	.07	2.68	.008

\* p&lt;.05; \*\*p&lt;.01;

## Discusión y conclusiones

Este estudio se propuso estudiar diversos aspectos de la inteligencia emocional y de la personalidad entre alumnas y alumnos universitarios de diferentes áreas de conocimiento. Los resultados globales obtenidos ponen de manifiesto que existen diferencias entre los estudiantes universitarios pertenecientes a diversos ámbitos científico-profesionales en las puntuaciones obtenidas en diversos aspectos de la inteligencia emocional y la personalidad del mismo modo que también existe diferencias entre sexos.

En la primera hipótesis, nos planteamos hallar mayores puntuaciones en los factores de IE en los estudiantes de las áreas de conocimiento de letras y ciencias sociales que en los de las otras áreas. Los resultados muestran que los estudiantes de ciencias sociales, obtienen mayores puntuaciones en las habilidades interpersonales respecto a los estudiantes de ingenierías. En contra de lo esperado, los estudiantes de letras obtienen mayores puntuaciones en los componentes de manejo del estrés respecto a los estudiantes de ciencias sociales. Y también obtienen mayores puntuaciones en el estado de ánimo general respecto a los de ciencias de la salud. En estudios anteriores como en Sala (2002) y Castejón, Cantero y Nélida (2008) se obtuvieron resultados parecidos, donde los estudiantes de ciencias sociales obtenían resultados mayores en las habilidades interpersonales.

En la segunda hipótesis, nos planteamos que las áreas de letras y ciencias sociales obtendrían mayores puntuaciones en los rasgos de personalidad de extraversión y apertura. Los alumnos de ciencias sociales obtuvieron mayores puntuaciones en extraversión respecto a los de ciencias de la salud. En el componente apertura también se obtuvieron resultados más elevados por parte de los estudiantes de las titulaciones de ciencias sociales por encima de las ingenierías. También se encontraron diferencias en las puntuaciones en neuroticismo, donde los estudiantes de ciencias de la salud obtuvieron puntuaciones superiores a los estudiantes de ciencias sociales

En la comparación por sexos de los resultados referentes al EQ-i, se observan puntuaciones superiores por parte de las chicas en las habilidades interpersonales y puntuaciones superiores por parte de los chicos en los componentes de manejo del estrés. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Sala (2002), también apuntan en la misma dirección que Bar-On (1997) cuando afirmaba que los hombres tenían mayores puntuaciones en las habilidades de manejo del estrés (tolerancia al estrés y el control de los impulsos) y en la independencia mientras que las mujeres

tenían mayor puntuación en empatía y responsabilidad social (subcomponentes de las habilidades interpersonales) y en neuroticismo.

En la tercera hipótesis, se esperaba hallar relaciones positivas y negativas entre factores de la IE y rasgos de personalidad. Los resultados obtenidos muestran relaciones negativas entre neuroticismo y las dimensiones que evalúa el cuestionario de inteligencia emocional EQiS; intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, humor general y el índice global. También se observan relaciones positivas entre los factores de extraversión y el índice global de Inteligencia emocional, las habilidades intrapersonales, las habilidades interpersonales, los componentes de adaptabilidad y los componentes del estado de ánimo general. Y relaciones positivas también entre apertura a la experiencia y las habilidades interpersonales y componentes del estado de ánimo general. El factor de amabilidad obtuvo relaciones positivas con el índice global de inteligencia emocional, las habilidades intrapersonales, las habilidades interpersonales, las habilidades de manejo del estrés y los componentes del estado de ánimo general.

De los resultados, se desprende de forma consistente que las medidas de autoinforme de la inteligencia emocional presentan correlaciones moderadas y, a veces incluso altas, con variables de personalidad consolidadas como los cinco grandes (Austin, Saklofske y Egan, 2005; Davies, Stankov y Roberts, 1998; Dawda y Hart, 2000).

En relación a la última hipótesis referente a la predictibilidad del índice global de IE por los rasgos de personalidad, los resultados mostraron que el neuroticismo es el rasgo que mejor predice negativamente el índice global de IE. En menor medida se encontraron la adaptabilidad, la extraversión y la apertura como rasgos predictores de IE. Baños y Pérez (2005) destacan la importancia de las competencias genéricas o transversales de tipo socioemocional en la formación del graduado universitario. Esto se corrobora cuando se obtiene que una de las competencias transversales más valoradas en el proyecto Tunning de formación universitaria es la inteligencia interpersonal (González y Wagenaar, 2003). La formación de un profesional y la apuesta por su empleabilidad en los tiempos que corren exige tanto el desarrollo de su competencia técnica como de sus competencias socioemocionales, especialmente cuando en el ejercicio de su profesión sea habitual el trabajo en equipo, la coordinación con otros profesionales, y/o la atención o trato directo con clientes. (Repetto, E., Pérez-Gonzalez, J.C. 2007). Las competencias socioemocionales son importantes para el desarrollo profesional, así como presumiblemente también para la inserción laboral y la empleabilidad (Palací y Topa, 2002; Palací y Moriano, 2003). Cherniss (2000) apunta de manera más global que las competencias socioemocionales son críticas para el desempeño efectivo en la mayoría de los trabajos.

Numerosos estudios demuestran que las competencias emocionales se relacionan con niveles óptimos de desempeño en ámbito personal, educativo, profesional y en el afrontamiento exitosos de los retos en la vida diaria. Por ello creemos necesario incorporar el desarrollo de las competencias socio-emocionales en el contexto de la enseñanza superior universitaria, El EEES nos brinda una buena oportunidad para introducir dichas competencias en el currículum de las diferentes carreras universitarias de grado (Pérez, Filella, Soldevila, 2010). En este sentido, los resultados de este estudio enfatizan la importancia de incorporar dichas competencias en los planes de estudios de los

La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) afirman que lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona. Goleman y Cherniss (1998) están de acuerdo cuando inciden en que el aprendizaje social y emocional es diferente al cognitivo y técnico y por eso requiere un enfoque de entrenamiento y desarrollo distinto. La importancia de encontrar la manera de desarrollar este tipo de competencias nos exige descubrir otro tipo de metodología.

Vallés y Vallés (2003) apuntan en la misma línea cuando se refieren a que la formación en competencias socio-emocionales debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje como contenido, sino como estilo educativo del docente que debe transmitir modelos emocionales adecuados.

Nuestra propuesta de aplicación sería introducir la educación de estas competencias como materia transversal en la universidad, para ello también se debe contemplar una formación del profesorado universitario. De acuerdo con las conclusiones aportadas por diferentes estudios (Fernández Berrocal, Extremera y Palomera, 2008; Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal 2010), los profesores deben recibir una formación que les permita desarrollar sus capacidades emocionales y sociales para que dicha formación no solo recaiga sobre ellos, sino también sobre su práctica docente. El EEES debe entenderse como una oportunidad para los alumnos, pero también para los profesores quienes a través de esta reforma pueden cuestionar y mejorar su práctica docente.

## Bibliografía

- Alberici, A., y Serreri, P. (2005). Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias. Barcelona, Alertes.
- Ashkanasy, N. M., y Daus, C. S. (2005) Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26,441-452.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., y Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547-558.
- Baños, J. E., y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8(4), 216-225.
- Bar-On, R. (1997). The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona, Praxis.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1), 41-49.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P., y Pérez, N. (2008) Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*.15, 6(2) 339-362.
- Cherniss, C. (2000) Social and emotional competence in the workplace. En R. Bar-On; J.D. Parker (eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona Ediciones Destino.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989- 1015.
- Dawda, D., y Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Durán-Aponte, E., y Durán-García, M. (2012) Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual. *Cultura y Educación*, 24(1) 61-76
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Palomera, R. (2008). "Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context". En A. Valle, y J. C. Nuñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. New York: Nova, 67-88.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008) La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, 6(2) pp:421-436.

- Goleman, D., (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional intelligence*. Londres, Bloomsbury Publishing Plc.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002) *El líder resonante crea más*. Barcelona, Plaza y Janés.
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R. J., Cowan, K., y Adler, M. (1998) (1998) *Bringing emotional intelligence to the workplace*. [New Brunswick, NJ: Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Rutgers University](#).
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in europe. Final Report*. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Immordino-Yang, M. H., Damasio, A. (2006). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.
- Lopes, P. N., Côté, S., y Salovey, P. (2006). An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. In V. U. Druskat, F. Sala y G. Mount.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* pp.396-420. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Neubauer, A. C. y Freudenthaler, H. H. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 569-579.
- Palací, F. J. y Moriano, J. A. (coords.) (2003). *El nuevo mercado laboral: estrategias de inserción y desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- Palací, F. J. y Topa, G. (coords.) (2002). *La persona en la empresa: iniciativas de integración y desarrollo*. Madrid: UNED.
- Palomera, R. Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 15 6(2) 437-454
- Pérez Escoda, N., Filella, G. y Soldevila, A., (2010). Competencias emocional y habilidades en estudiantes universitarios. *Revista de Motivación y Emoción* 2012, 1, 22-30.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait of emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid. UNED
- Repetto, E., y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-112.
- Roe, R.A. (2002). Competences: A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación. *Revista Española de Pedagogía*. Año LX, 223, 543-558.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia. Promolibro.



## Autores

### Marta Fortes Vilaltella

Profesora Asociada a tiempo parcial a las áreas de MIDE y DOE. Ha impartido las materias de; Sociedad, Familia y Escuela II, Observación Sistemática y análisis de contextos II, Procesos y Contextos Educativos III, Dificultades de Aprendizaje, en los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil. Profesora en el máster de Educación Secundaria y Investigación en Educación. Participa en un proyecto de innovación docente del Departamento. Miembro del ICE de la UdL

### Xavier Oriol Granado

Personal Investigador en Formación del Departamento de Pedagogía y Psicología. Imparte la asignatura de las Áreas de MIDE y Psicología Social en la asignatura: Sociedad, Familia y Escuela

### Gemma Filella Guiu

Profesora Titular de Universidad (TUC) del Departamento de Pedagogía y Psicología, Área de MIDE. Coordinadora del Máster de Inteligencia emocional en las Organizaciones. Coordinadora del grupo ICE de educación emocional de la UdL. Su perfil investigador se centra en la orientación psicopedagógica en general y más en concreto en la educación emocional

### Isabel del Arco

Profesora Titular de Universidad (TUC) del Departamento de Pedagogía y Psicología, Área de Didáctica y Organización de Centros. Imparte clases en el Grado de Educación Primaria: Procesos y Contextos Educativos, Diseño Curricular, Programación y elaboración de materiales en el máster Universitario de Enseñanza de Catalán y Castellano para inmigrantes. Fundamentos en Investigación Educativa en el máster de Investigación Educativa. También participa como docente en propuestas formativas de postgrado y máster en países Iberoamericanos. Participa en diversas propuestas de innovación docente como: Modelo de Formación en alternancia, entre muchos otros

### Anna Soldevila Benet

Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar. Imparte clases en los Grados de Educación Social y Trabajo Social: Educación y Comunicación, Conceptos Básicos de Educación, Estrategias de Acción Socioeducativas I. Coordinadora del postgrado en Educación Emocional y Bienestar. Miembro del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), Miembro del grupo ICE de la UdL

García-Sánchez, F.A., Mirete, A.B., & Maquilón; J.J. (2013). Implementación y evaluación de webs didácticas para la docencia universitaria presencial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 121-132.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179481>

## Implementación y evaluación de webs didácticas para la docencia universitaria presencial

Francisco Alberto García Sánchez, Ana Belén Mirete Ruiz, Javier J. Maquilón Sánchez  
Universidad de Murcia

### Resumen

Este trabajo es el resultado de un proyecto de innovación docente que es continuación de otros realizados exitosamente en cursos anteriores. Esta experiencia de innovación educativa, realizada para el desarrollo del Campus Virtual de la Universidad de Murcia, ha consistido en el diseño de Webs didácticas para la docencia, teniendo en cuenta unos criterios didácticos, técnicos y pedagógicos preestablecidos, que ha concluido con la implementación real con asignaturas y la evaluación de las mismas por parte del profesorado y estudiantes.

Los participantes en el proyecto han sido catorce profesores y cuatro estudiantes/colaboradores vinculados a la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Todos han participado en la implementación de las webs didácticas en diecisiete asignaturas, impartidas a veinte grupos de estudiantes de seis titulaciones diferentes, lo que da un total de seiscientos treinta y nueve estudiantes.

Los resultados se presentan desde la perspectiva del profesorado, que evalúa las webs positivamente, ya que ha fomentado su independencia, autonomía y capacidad de autogestión de la docencia; y desde la perspectiva de los estudiantes, que en términos globales las valoran como muy útiles y válidas para la autorregulación de sus aprendizajes.

### Palabras clave

Recursos web; web didáctica; innovación docente; docencia universitaria; autorregulación de aprendizaje.

---

### Contacto

Francisco Alberto García Sánchez, [fags@um.es](mailto:fags@um.es), Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.  
Proyecto de Innovación Educativa financiado por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Innovación de la Universidad de Murcia. Curso 2009/2010.

# Implementation and assessment of didactics websites for presential university teaching

## Abstract

This paper presents a teaching innovation project which has followed others successfully conducted in the past. This project dealt with the development of the online campus of the University of Murcia, Spain. More specifically, we designed didactic websites bearing in mind preset teaching, technical and pedagogical criteria, and implemented them in the teaching and assessment of different subjects.

Fourteen teachers and four students from the Faculty of Education at the University of Murcia (Spain) collaborated in this study. Didactic websites were used in 17 subjects taught in 21 classes in six undergraduate courses. Overall, 639 students benefited from the use of didactic websites.

Results showed that teachers assessed didactic websites positively because these fostered independence, autonomy and self-management in teaching, while students regarded didactic websites as useful and suitable instruments for self-regulation of their learning processes.

## Key words

Online resources; didactic website; teaching innovation; university teaching; self-regulation in learning.

## Introducción

Aparejado al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surge un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, entendido como evolución natural del modelo tradicional de enseñanza centrada en el profesorado (Hernández Pina, García Sanz & Maquilón, 2001). Como consecuencia, se requiere que hayan variaciones en las concepciones de todos los implicados en dicho proceso de cambio, sobre todo si tenemos en cuenta que los objetivos que persiguen los estudiantes (con sus aprendizajes) y los que buscan los profesores (con sus enseñanzas) también están cambiando (Bauerová & Sein-Echaluce, 2007).

Desde el inicio de la implantación de la Convergencia Europea los docentes comprometidos con el cambio buscan en la innovación en el aula la respuesta a las nuevas necesidades competenciales requeridas a sus estudiantes. Surgen, por tanto, metodologías acordes a los nuevos roles de profesores y alumnos que buscan facilitar la transición que ambos deben acometer. El aprendizaje por descubrimiento, los estudios de casos, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje orientado a proyectos (AOP), el portafolios, el trabajo cooperativo, etc., se han hecho un hueco como metodologías encaminadas a dar cabida a la recién estrenada situación.

De cara a la implantación de las titulaciones de grado y máster, gran parte de las experiencias piloto de adaptación al crédito ECTS se han sustentando en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), buscando en ellas un desarrollo eficaz y con garantía de calidad de la actividad académica del alumnado universitario (Marín & Reche, 2011). Podemos entender, por tanto, que las metodologías enfocadas a capacitar al alumno hacia la autogestión de su aprendizaje se encuentran reforzadas si se apoyan en las posibilidades que las TIC tienen para ofrecer a los procesos educativos.

Una realidad que debe asumir la Universidad es la influencia que ejercen las tecnologías sobre todos los ámbitos sociales. No sólo están impregnando el ocio de los jóvenes, o haciendo más cómoda la vida de los ciudadanos, sino que inundan lo profesional, lo académico, lo doméstico... han supuesto la aparición de una nueva organización socioeconómica, política y también el surgimiento de un nuevo modo de comunicarnos, relacionarnos e incluso de trabajar juntos (Adell, 1997, Coll, 2004, Sánchez, Boix & Jurado, 2009). Ello hace que la Universidad, como institución educativa

comprometida con el cambio y el progreso social, sea uno de los centros que debieran prestar especial atención tanto a su gestación y evolución, como hacia la capacitación competencial de sus estudiantes. Por las aulas universitarias pasan los profesionales de mañana, esos profesionales que han de desarrollarse como miembros de pleno derecho en esta nueva civilización digital.

Por ello, el profesor, como mediador del proceso de aprendizaje de sus alumnos, deberá posibilitar los medios que sirvan para interaccionar con las TIC, haciéndolos sentir artífices de su formación, con una información que, al tener la posibilidad de obtenerla de fuentes dispares, les permita acrisolarla y formar una opinión crítica y personal de la misma (Sánchez, Boix & Jurado, 2009).

La adquisición y desarrollo de competencias digitales o tecnológicas en la sociedad de la información y el conocimiento, se torna un aspecto fundamental si el objetivo que nos guía como docentes es generar aprendizajes que capaciten al discente para su constante evolución, desarrollo y aprendizaje a lo largo de toda su vida. Entendido de esta forma, no se trata sólo de estar alfabetizado digitalmente, sino de ser capaz de reaprender constantemente y de adaptarse a los cambios y tecnologías que van surgiendo y transformándose (Area, Gros & Marzal, 2008).

En la actualidad son muchos y muy diferentes los recursos y herramientas tecnológicas que el docente tiene a su disposición, pero emplearlas de manera que faciliten el aprendizaje a los estudiantes en una asignatura es más complejo. Obviamente, las TIC *per sé* no representan ninguna garantía al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, sino que las posibilidades didácticas que podemos encontrar en ellas van a depender de aquello que demandemos al alumno y las actividades que tengan que realizar con ellas para resolverlo (Area, 2007, Cabero & López, 2009). Por ello, es básico que el docente esté capacitado, no sólo para aplicar las tecnologías a la educación, sino también para diseñar nuevos escenarios donde los alumnos puedan aprender a moverse e intervenir con las TIC.

En los últimos años, desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia, se ha desarrollado una línea de trabajo encaminada al diseño, aplicación y evaluación de Webs didácticas para su uso en la docencia universitaria. Éstas se han diseñado con la pretensión de que supongan un recurso para favorecer la inclusión y delimitación de las competencias y contenidos a adquirir, los itinerarios de aprendizaje a seguir, la secuencia de actividades a realizar con recomendaciones y recursos a utilizar; etc. El proceso de diseño y la estructura de las mismas es un complejo proceso que ha sido descrito en múltiples trabajos (García Sánchez & Martínez Segura, 2009, García Sánchez, Martínez Juárez & Martínez Segura, 2008, Martínez Segura, García Sánchez & Martínez Juárez, 2008). También se ha estudiado la capacidad de estos recursos para motivar e implicar al alumnado en las asignaturas (Cabello, García Sánchez & Mirete, 2009a, 2009b; Mirete, Cabello & García Sánchez, 2009).

La utilización de estos recursos supone un esfuerzo para el profesor que tiene que conjugar, en su diseño e implementación, su conocimiento en los contenidos de la asignatura; su dominio en las estrategias pedagógicas más adecuadas para su enseñanza; su habilidad para el manejo de las TIC, aprovechando su versatilidad y flexibilidad; y los requerimientos del EEES que pretenden un estudiante participativo, constructor de su propio aprendizaje y colaborador del aprendizaje de sus compañeros.

Por esto, consideramos necesario apoyar los primeros intentos del profesorado en la implementación de este tipo de recursos, para que éste pueda apreciar cómo el recurso favorece el aprendizaje autónomo y autorregulado del alumno, siendo flexible y compatible con diversas estrategias pedagógicas, contribuyendo a adaptar la docencia a los requisitos del EEES y facilitando el trabajo con grupos numerosos de alumnos. A la vez, consideramos necesario desarrollar herramientas y mecanismos eficaces que nos permitan: a) indagar sobre el verdadero uso que el alumnado hace de estos recursos, b) valorar la utilidad que finalmente encuentran en ellos, tanto profesorado como alumnado, c) comparar con efectividad y contrastar los elementos más eficaces y útiles de estos recursos. Por este motivo nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Asegurar el diseño y dar apoyo a la implementación de webs didácticas para su uso como apoyo a la docencia presencial.

2. Valorar la experiencia de innovación con webs didácticas desde la perspectiva de estudiantes y profesores.

## Metodología

### Participantes

Para este trabajo participaron 14 profesores de la Universidad de Murcia (dos Catedráticos de Universidad, tres Titulares de Universidad, cuatro Contratados Doctores, dos Profesores Ayudantes y tres profesores Asociados).

Se valoraron 17 webs didácticas de 7 titulaciones (Grados de Pedagogía, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Logopedia, Licenciatura de Pedagogía y Diplomatura de Magisterio Educación Especial). Del total de asignaturas con Web didáctica, 12 eran cursadas como Obligatorias por los alumnos y solo 5 de todas estas asignaturas eran Optativas. En cuanto a las 5 asignaturas de los nuevos Grados, 3 eran de Formación Básica y 2 Obligatorias.

Finalmente se contó con la participación de 639 estudiantes, de los cuales el 85,5% eran mujeres y el 14,5% hombres. En cuanto a la experiencia previa de este alumnado con las TIC, el 38,3% declararon ser usuarios habituales con fines de ocio, mientras que el 49,7% manifestaron ser usuarios de internet con fines educativos. Solo un 7,5% indicaron ser usuarios avanzados o expertos en TIC. La distribución por titulación lo podemos ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los participantes por titulación

Titulación	N	%
Grado de Pedagogía	61	9,5
Grado de Educación Social	118	18,5
Grado de Educación Infantil	66	10,3
Grado de Educación Primaria	120	18,8
Grado de Logopedia	65	10,2
Licenciatura de Pedagogía	145	22,7
Diplomatura de Logopedia	64	10,0
<b>Totales</b>	<b>639</b>	<b>100</b>

### Instrumentos

Los instrumentos empleados para recoger la información fueron diseñados específicamente para esta experiencia de innovación. Se explican brevemente a continuación.

#### **Checklist para la evaluación del diseño de las Webs didácticas**

Para facilitar las tareas de evaluación del desarrollo alcanzado por cada WEB didáctica, se optó por utilizar una lista de comprobación o checklist (García Sánchez et al., 2010). Con ella, se valora el grado de preparación de las Webs didácticas. Esta lista, está compuesta por 37 aspectos que han sido considerados como básicos para encontrar en el diseño de una Web didáctica.

#### **Cuestionario para la evaluación de la experiencia por parte del profesorado**

Consiste en un cuestionario que debe cumplimentar el profesorado participante en la innovación de un modo anónimo. Este cuestionario consta de 27 ítems a los que se acompaña una escala tipo Likert, siendo 1 el valor más bajo y 4 el más alto. Con estos ítems se valoran aspectos relacionados con la implementación de las webs y su propia percepción del proceso realizado.

### **Cuestionario para la evaluación de la experiencia por parte del alumnado**

Con el fin de recoger la valoración que el alumnado hace de las Webs didácticas, que han tenido ocasión de utilizar en sus asignaturas, se utilizó un cuestionario que está compuesto por 21 ítems a los que se acompaña una escala de valoración tipo Likert de 4 puntos.

También se ha recabado información desde la plataforma web de cada asignaturas, de tal modo que disponemos de los datos de estadísticas de acceso, tanto a través de los contadores de SUMA (plataforma virtual de la Universidad de Murcia), como de contadores de acceso externos.

### **Procedimiento**

Para el inicio del proyecto de innovación se realizó una reunión inicial, al comienzo del curso académico. En ese momento quedaron asignadas las directrices del desarrollo de la experiencia, así como las responsabilidades de los participantes en el mismo.

Para agilizar el proceso de trabajo del profesorado se contó con responsables de coordinación y con apoyo técnico para el desarrollo de las Webs.

Las responsabilidades del profesorado pueden sintetizarse en:

- a) Implementación, mantenimiento y actualización de la web didáctica de su asignatura/s durante el curso académico.
- b) Valoración personal detallada de la experiencia de diseño e implementación de la web desde el punto de vista del docente.
- c) Facilitar y gestionar el proceso de aplicación de los cuestionarios de valoración por parte de los estudiantes, en el primer o segundo cuatrimestre, según corresponda.
- d) Participación en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Finalmente, se llevó a cabo la recogida de los datos de acceso y el análisis de los mismos. Se preparó un informe individual para cada profesor con los resultados de la valoración que los estudiantes habían hecho de su web didáctica, y se comenzó el proceso de difusión de los resultados tras la redacción del informe final.

Aún así, pequeñas incidencias han limitado la disponibilidad de algunos datos, por ejemplo en la asignatura Biopatología de la Edad Escolar no llegó a habilitarse el contador externo de visitas. En otras cuatro asignaturas no se activaron los contadores de SUMA y en dos asignaturas no fue factible aplicar el cuestionario de evaluación de la web por parte del alumnado.

### **Resultados**

En el primero de los objetivos se planteaba la finalidad de asegurar el diseño y dar apoyo a la implantación de webs didácticas para su uso como soporte a la docencia presencial.

Este objetivo se ha alcanzado plenamente, ya que se han desarrollado 17 webs didácticas, que a su vez, han sido empleadas con 20 grupos diferentes de estudiantes universitarios.

Esta afirmación no quiere decir que todas ellas han tenido el mismo grado de desarrollo e implicación por parte del profesorado, como puede observarse en la tabla 2, pero sí podemos afirmar que todas ellas han conseguido un nivel de diseño mínimo para ser consideradas como funcionales.

En la tabla 2 se incluye el grado de desarrollo alcanzado por cada una de las webs didácticas, medido con la checklist en términos de porcentaje. Estos porcentajes se han calculado sobre el total de ítems evaluados (37) salvo que el profesorado justificara que alguno de los ítems no era aplicable a su asignatura, especialmente en los ítems referidos a “elementos específicos de la asignatura” y a la utilización de determinados instrumentos de evaluación, que han sido consideradas como específicas de cada web.

Tabla 2. Grado de desarrollo de cada web didáctica

Asignatura	% desarrollo
Bases Orgánicas y Funcionales de la Educación	100
Biopatología de los Procesos superiores	100
Análisis y tratamiento de datos en Investigación Educativa	100
Diagnóstico pedagógico	87.5
Biopatología de las Deficiencias	100
Biopatología de la Edad Escolar	100
Orientación y Diagnóstico Pedagógico en Educación Especial	37.5
Diagnóstico Pedagógico y observación en Educación Infantil	68.2
Investigación y TIC	100
Aspectos preventivos de la Biopatología de las Deficiencias	96.1
Métodos de investigación en Educación Social	100
Biopatología Infantojuvenil y NEEs	100
Modelo Integral de actuación en Atención Temprana	100
Calidad servicios - personas discapacidad	96.7
Logopedias Específicas: Intervención	50
Sistemas Alternativos de Comunicación	50
Alteraciones logopédicas en los trastornos del desarrollo	50

Hemos considerado como criterio de calidad en el diseño de las webs que hayan superado el 75% en su desarrollo. Como se observa en la tabla 2, sólo una asignatura no ha superado el 50%, se trata de la asignatura orientación y diagnóstico pedagógico en educación especial con un 37.5%. Otras cuatro asignaturas se encuentran por debajo de este valor, aunque igualan o superan el 50%, se trata de diagnóstico pedagógico y observación en educación infantil con el 68.2%, logopedias específicas: intervención, con el 50%, sistemas alternativos de comunicación, con el 50% y alteraciones logopédicas en los trastornos del desarrollo, también con el 50%.

En el segundo de los objetivos se valora la experiencia de innovación con webs didácticas desde la perspectiva de estudiantes y profesores. En la tabla 3 se recogen las puntuaciones medias obtenidas por cada ítem del cuestionario que ha cumplimentado el profesorado. Recordamos que cada ítem se valora con una escala de 1 (Nada de acuerdo) a 4 (Totalmente de acuerdo).

Como se aprecia en la tabla 3, la valoración general de la experiencia es muy positiva. De hecho, solo tres ítems obtienen puntuaciones por debajo de 3 puntos sobre 4 que son:

Ítem 15 ( $M = 2.22$  puntos), sobre la utilidad de la web didáctica para potenciar el trabajo en equipo. Como interpretación de este resultado señalaríamos que, como es obvio, la web didáctica, en si misma, no favorece el trabajo equipo, salvo en el caso puntual de que se hayan diseñado actividades específicas con esa finalidad en la asignatura y en las que la utilización de la web didáctica sea la clave determinante. De no ser así, la web didáctica está pensada más como un recurso para facilitar y orientar el trabajo individual del alumno.

Ítem 19 ( $M = 2.56$  puntos), sobre la utilidad de la web didáctica para facilitar y reducir el trabajo de profesores y alumnos. Sería interesante recabar información sobre este ítem en futuros cursos académicos, ya que algunas de las webs se implementaban por primera vez y el volumen de trabajo era percibido por el profesor como que “no compensaba el esfuerzo de diseño de la web con la reducción del trabajo con los estudiantes”.

Tabla 3. Valoración media de los ítems del cuestionario a profesores

Ítem	Media
1. Mi formación en TIC ha sido suficiente para realizar la Web-Home, ponerla en marcha y mantenerla.	3.0
2. El empleo de las TIC ha contribuido a la elaboración de materiales útiles para mi asignatura.	3.78
3. Tras utilizarla, veo en la WEB home de la asignatura un recurso para facilitar información al alumnado.	3.67
4. Tras utilizarla, veo en la WEB home de la asignatura un recurso como guía tutorial del aprendizaje del alumno.	3.33
5. Tras utilizarla, veo en la WEB home de la asignatura un recurso didáctico.	3.78
6. Tras utilizar la WEB home de la asignatura ha aumentado mi interés por ella y sus posibilidades.	3.33
7. Los recursos disponibles han sido suficientes y adecuados para la realización de la innovación.	3.44
8. He tenido el apoyo que he necesitado en el momento que lo he solicitado.	3.67
9. Estoy satisfecho/a con el rol que ha desempeñado el coordinador del proyecto.	3.89
10. La utilización de la WEB-home ha ayudado a los estudiantes a adquirir las competencias específicas de la asignatura.	3.11
11. El empleo de la WEB-home ha facilitado a los estudiantes el desarrollo de las competencias genéricas o transversales de la asignatura.	3.22
12. La incorporación de la WEB-home ha ayudado a los alumnos a asimilar los contenidos de la disciplina.	3.11
13. La utilización de la WEB-home ha fomentado en los alumnos el interés y la motivación hacia la asignatura.	3.33
14. El empleo de la WEB-home ha favorecido la interacción profesor-alumno.	2.87
15. La incorporación de la WEB-home ha potenciado el trabajo en equipo del alumnado.	2.22
16. El empleo de la WEB-home ha facilitado el seguimiento de las clases por los alumnos.	3.67
17. La experiencia con la WEB-home ha facilitado el trabajo autónomo de los estudiantes.	3.89
18. La introducción de la WEB-home ha propiciado la mejora de la calidad de los aprendizajes.	3.11
19. La innovación con la WEB-home ha facilitado y reducido el trabajo de profesores y alumnos.	2.56
20. La participación del alumnado en la experiencia ha sido satisfactoria.	3.67
21. Los apoyos recibidos de los becarios me han ayudado para el desarrollo de la experiencia.	3.56
22. Estoy satisfecho/a con el resultado obtenido para mi asignatura.	3.44
23. Mi implicación en el proyecto ha sido adecuada.	3.33
24. Considero que este proyecto ha sido de gran utilidad para mi desarrollo profesional.	3.33
25. Estaría dispuesto/a a participar en otro proyecto de semejantes características.	3.56
26. Mi concepción sobre la utilidad y uso de las TIC ha mejorado tras la realización de esta experiencia.	3.0
27. Seguiré utilizando la Web-Home diseñada durante el próximo curso.	3.78

Ítem 14 ( $M = 2.87$  puntos), sobre la utilidad de la web didáctica para favorecer la interacción entre profesores y alumnos. De nuevo, hay que entender que la web didáctica, en si misma, no es un instrumento de interacción bidireccional, como puede ser un chat o foro de discusión. De cualquier modo, la capacidad de estos recursos para favorecer una mayor o menor interacción entre profesor y alumno, no está tanto en el recurso en sí mismo, como en el uso que se haga del mismo.

El cuestionario aplicado al profesorado recoge tres ítems abiertos sobre los puntos fuertes y las propuestas de mejora de la innovación realizada. Tras el análisis cualitativo de los mismos resaltamos que como puntos fuertes se considera que la Web didáctica:



- a) Facilita la información completa de la asignatura a los alumnos desde el principio y de forma concentrada (frecuencia = 4).
- b) Facilita la organización de la asignatura (frecuencia = 3).
- c) Facilita el trabajo autónomo del estudiante (frecuencia = 3).
- d) Variedad de webs didácticas creadas e implementadas, generalizarlas a un grupo amplio de profesores (frecuencia = 3).
- e) Permite presentar la guía docente de forma más amplia, atractiva y dinámica (frecuencia = 2).
- f) La elevada implicación del coordinador y de los becarios del proyecto (frecuencia = 1).

Como aspectos mejorables, se apunta que:

- a) Se debe potenciar la sencillez en la elaboración de las webs (frecuencia = 6).
- b) Se debería compartir el uso que cada profesor hace de la web (frecuencia = 2).
- c) Se ha de formar al profesorado en el desarrollo de herramientas web (frecuencia = 1).

En la segunda parte de este objetivo se presenta la valoración de la experiencia por parte del alumnado implicado.

En la tabla 4 se incluye la valoración media de los ítems empleados para que los estudiantes valorasen las webs didácticas de cada asignatura. Se observa que las puntuaciones medias más altas corresponden a los ítems 14 y 20. Esto nos indica que los estudiantes valoran, especialmente alto, el que la web didáctica les permita tener acceso a toda la información de la asignatura desde el comienzo de la asignatura y que estén informados sobre los procedimientos de evaluación de la asignatura.

Tabla 4. Valoración media de los ítems del cuestionario a estudiantes

Ítem	Media
1.- La web didáctica me ha resultado útil para preparar el examen.	3.05
2.- La web didáctica es útil para desarrollar mis aprendizajes.	3.13
3.- La utilización de esta web didáctica ha desarrollado en mi un mayor uso de las tecnologías a nivel personal/profesional.	2.73
4.- El tiempo que requiere el uso de la web didáctica me parece adecuado.	3.06
5.- Navegar por la página web me ha resultado fácil.	3.34
6.- Cuando he entrado en la web didáctica he encontrado lo que buscaba.	3.23
7.- Me ha supuesto un problema el uso de la web didáctica por mis limitaciones de acceso a Internet	1.69
8.- Un obstáculo para trabajar las asignaturas a través de la web didáctica es la falta de formación que tenemos en el uso de estos recursos.	2.20
9.- Para poder utilizar la web didáctica no se requiere ninguna formación específica.	2.88
10.- Mi uso de la web didáctica ha mejorado con la práctica.	3.29
11.- La formación inicial ofrecida por el profesorado para el manejo de la web ha sido útil.	3.14
12.- Me gusta cómo está organizada la web didáctica.	3.19
13.- Me gusta que la web didáctica me permita poder trabajar un mismo contenido con diferentes materiales (texto, power point, imágenes)	3.37
14.- La web didáctica debe tener disponible desde el inicio de la asignatura toda la información que se precisa	3.53
15.- La web didáctica me ha permitido tener más autonomía en el control de mi aprendizaje	3.08
16.- Contar con un cronograma en la web didáctica me ha ayudado a organizar mejor su estudio	3.00
17.- Me gusta que la web me haya ofrecido actividades para desarrollar mi aprendizaje	3.09
18.- Me gusta que la web didáctica me haya ofrecido recursos gráficos (imágenes, vídeos, esquemas...)	3.31

19.- Me gusta que la web didáctica me haya ofrecido información complementaria para ampliar el contenido (enlaces, artículos...)	3.24
20.- Me gusta que la web didáctica me haya ofrecido información sobre cómo se va a evaluar la asignatura.	3.47
21.- Valora de forma general tu grado de satisfacción con el uso de la web didáctica.	3.35

Otras valoraciones muy positivas están corresponden al ítem 13, que apunta que la web permite trabajar un mismo contenido con diferentes materiales. El ítem 18, la web ofrece recursos gráficos. El ítem 5 sobre la facilidad de navegar por la página web y, finalmente, el ítem 21 sobre el grado de satisfacción con la web didáctica.

Finalmente, los ítems con valoraciones más bajas son el 7 y el 8, pero deben ser interpretadas positivamente ya que los mismos estaban formulados en negativo. Es decir, que según estos resultados, los estudiantes han tenido una escasa dificultad para navegar por la web didáctica, ni por limitaciones de acceso a internet, ni por falta de formación por parte de los propios usuarios. También consideramos relevante los datos aportados por el ítem 9 que ha obtenido una valoración media de 2.88 sobre 4, lo cual indica que para poder utilizar la web didáctica no se requiere ninguna formación específica, haciendo así este recurso accesible para todos los estudiantes independientemente del sexo, edad, nivel económico, curso, titulación o grado de experiencia en el uso de TIC.

## Discusión y conclusiones

Tras la evaluación del diseño y la implementación de las Webs didácticas desde la perspectiva de profesores y estudiantes, disponemos de un conjunto de datos y vivencias que, adecuadamente interpretadas y compartidas en los foros pertinentes, contribuirán a la divulgación de las bondades de las herramientas diseñadas. Es de destacar que todos los datos recogidos apuntan a la valoración altamente positiva de la web didáctica y de sus posibilidades, tanto por alumnos como por profesores.

También se han encontrado hallazgos no previstos (serendipity) ya que se ha conseguido fomentar entre el profesorado la capacidad de adaptar, diseñar y utilizar una herramienta informática que puede estar estrechamente ligada a los requerimientos pedagógicos de la enseñanza de sus propias asignaturas.

Se ha diseñado, solicitando del profesorado una adecuada selección de los contenidos mínimos de sus asignaturas, la estructura básica de una página web con finalidades docentes, que puede ser revisada y actualizada con facilidad por algunas herramientas de diseño de entornos webs.

Podemos afirmar que la finalidad del proyecto se ha cumplido ampliamente ya que consideramos que se han aunado en las webs didácticas, el recurso tecnológico (conocimiento técnico), la capacidad docente y didáctica del profesorado (conocimiento pedagógico) y la aplicación de las mejores estrategias de enseñanza para cada asignatura (conocimiento del contenido), todo ello en la línea de propuestas como las del Technological Pedagogical Content Knowledge (Shulman, 1986, 1987, Mishra y Koehler, 2006). Consiguiendo así, no solo utilizar las TIC, sino hacer un adecuado uso de ellas para nuestros fines específicos (Unwin, 2007).

También valoramos como un resultado derivado de este trabajo el diseño de un instrumento de valoración de recursos web, que permite disponer de un conocimiento detallado y preciso de cuáles son los contenidos incluidos en cada web didáctica, se trata del CEETP, cuyas siglas corresponden a Cuestionario para la Evaluación de Aspectos Didácticos, Técnicos y Pedagógicos de las Webs didácticas (Mirete, Cabello, Martínez & García Sánchez, 2013).

Las limitaciones de esta investigación han surgido a raíz de los problemas para la implementación completa de alguna web didáctica, para los que habrá que encontrar las soluciones oportunas.

Por otro lado, como propuesta de mejora, consideramos que se deben articular mecanismos para que el profesorado tenga ocasión de compartir las experiencias acumuladas, que discutan sobre las dinámicas de uso de las webs que cada cual ha empleado y que valoren los resultados obtenidos, tanto desde su propia perspectiva, como desde la de los estudiantes. Opinamos que de ese modo se enriquecería la experiencia profesional, permitiría expandir nuevas ideas y repercutiría en mejoras tangibles sobre la capacidad didáctica de las herramientas docentes con diseño web tienen.

Hemos comprobado como algunas webs incluyen elementos incompletos o bastante mejorables, haciendo de este trabajo algo inconcluso y con proyección de futuro, ya que hemos demostrado que es una herramienta avalada por dos de los grandes pilares de la calidad en la educación (profesores y estudiantes) y, por la existencia de trabajos en los que se establece una relación directa entre el uso de las webs didácticas y el rendimiento académico de los estudiantes (Mirete & García Sánchez, en prensa), hacen que la prospectiva de futuro de esta línea de investigación sea enorme.

## Bibliografía

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec7/revelec7.html>
- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.
- Area, M., Gros, B. & Marzal, M.A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bauerová, D. & Sein-Echaluce, M.L. (2007). Herramientas y metodologías para el trabajo cooperativo en red en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 69-83.
- Cabero, J. & López, E. (2009). *Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Barcelona: Davinci.
- Coll, C (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, pp. 1-24.
- García Sánchez, F.A. & Martínez-Segura, M.J. (2009). Web-docente y aprendizaje: una experiencia en el contexto de la convergencia al EEES. En R. Roig Vila (Dir.). *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 201-217). Alcoy: Marfil.
- García Sánchez, F.A., Martínez Segura, M.J., Mirete Ruiz, A. & Martínez Juárez, M. (2010). Diseño de Webs-Home para asignaturas del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En P. Arnaiz, L. Hernández Abenza & M.P. García Sanz (Eds.). *Experiencias de Innovación en la Universidad de Murcia durante 2009* (pp. 115-141). Murcia: Editum.
- García Sánchez, F.A., Martínez Juárez, M. & Martínez Segura, M.J. (2008). Concepto de Web-Home para asignaturas universitarias. En P. Arnaiz, M.P. García Sanz y I. Hernández Abenza (Coords.). *III Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia: EDITUM. Disponible en línea en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2008/05/francisco-alberto-garcia.pdf>.
- Hernández Pina, F., García Sanz, M.P. & Maquilón, J.J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 303-318.
- Marín, V. & Reche, E. (2011). La alfabetización digital del alumnado que accede a la Universidad de Córdoba. *Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35>
- Martínez Segura, M.J., García Sánchez, F.A. & Martínez Juárez, M. (2008). Una WEB-Home como herramienta de enseñanza/aprendizaje: una experiencia en el contexto de la convergencia al EEES. [En línea] *Comunicación presentada a las VI Jornadas de Redes de Investigación en*

- Docencia Universitaria*. Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante. Alicante, 9 y 10 de Junio. Disponible en <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3B7.pdf>.
- Mirete, A.B., Cabello, F., Martínez Segura, M.J. & García Sánchez, F.A. (2013). *Cuestionario para la Evaluación de aspectos Didácticos, Técnicos y Pedagógicos de Webs Didácticas (CEETP)*. Murcia: EDITUM. Disponible online en <http://libros.um.es/editum/catalog/book/201>
- Mirete, A.B., Cabello, F., Martínez Segura, M.J., & García Sánchez, F.A. (2009). *Resultados de la aplicación piloto de un instrumento para la evaluación de webs didácticas en asignaturas universitarias*. EDITUM: Universidad de Murcia. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/7643>
- Mirete, A.B. & García Sánchez, F.A. (Aceptado para su publicación). Rendimiento académico y TIC. Una experiencia con Webs Didácticas en la Universidad de Murcia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*.
- Mishra, P. y Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Sánchez Asín, A., Boix, J.L. & Jurado de los Santos, P. (2009). La Sociedad del Conocimiento y las TICs: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, pp.179-204.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Unwin, A. (2007). The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with is? *Teaching in Higher Education*, 12 (3), 295-308.

## Autores

**Francisco Alberto García Sánchez**

Es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Psicología, por la Universidad de Murcia, Junio de 1989. Catedrático de Universidad del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Coordinador del Grupo de Investigación en Educación, Diversidad y Calidad de la Universidad de Murcia ([www.um.es/qdiversidad](http://www.um.es/qdiversidad)) y del Departamento de Documentación, Investigación y Desarrollo de la Asociación para el Tratamiento del niño con Parálisis Cerebral (ASTRAPACE) de Murcia. Junto a su línea de investigación sobre Atención Temprana y Discapacidad, durante los últimos 10 años viene liderando proyectos de innovación educativa con el uso de webs didácticas y otras TIC en enseñanza universitaria y otros niveles educativos, con una veintena de publicaciones sobre la temática entre artículos y capítulos de libro

**Ana Belén Mirete Ruiz**

Es Licenciada en Pedagogía y Máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Murcia, es becaria de Formación de Profesorado Universitario del programa nacional de recursos humanos de investigación dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. Miembro del grupo de investigación E074-o8 Educación, Diversidad y Calidad, sus líneas de investigación están orientadas hacia la innovación educativa, la incorporación de web didácticas como herramientas mejora de la calidad del aprendizaje y la docencia universitaria. Ha participado en varios proyectos de investigación e innovación educativa, y tiene diferentes publicaciones sobre estas y otras temáticas

**Javier J. Maquilón Sánchez**

Es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus principales líneas de investigación se centran en la identificación de los enfoques de enseñanza y aprendizaje en los niveles de educación primaria, secundaria y universidad, además de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, del profesorado y de los programas de desarrollo de las habilidades en el estudio. Ha participado y coordinado diversos proyectos de investigación e innovación educativa orientados al EEES, impartido ponencias, cursos de formación de profesorado, presentado comunicaciones y publicado numerosos trabajos entre artículos, libros y capítulos de libro sobre ésta y otras temáticas

Lavega, P., Sáez de Orcáriz, U., Lasierra, G., & Salas, C. (2013). Intradisciplinariedad e Interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 133-145.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179491>

## Intradisciplinariedad e Interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo

Pere Lavega, Unai Sáez de Ocariz, Gerard Lasierra, Cristofol Salas  
INEFC, Universidad de Lleida

### Resumen

Los objetivos planteados en este estudio fueron: analizar el nivel de adquisición de las competencias, estudiar el desarrollo del trabajo en equipo y el proceso de interacción profesor – alumno desde ambas perspectivas, así como desvelar el grado de satisfacción expresado por discentes y docentes en una experiencia pedagógica intradisciplinar e interdisciplinar. Esta experiencia se realizó con 130 estudiantes del grado en ciencias de la actividad física y del deporte (INEFC, Universidad de Lleida), con la implicación de seis profesores de tres asignaturas de primer curso que compartían competencias específicas y transversales. Los alumnos debían resolver un problema mediante el aprendizaje cooperativo. Los resultados muestran que esta experiencia merece una valoración positiva en la adquisición de competencias específicas y transversales.

### Palabras clave

*Espacio Europeo de Educación Superior; competencias; aprendizaje cooperativo; resolución de problemas.*

---

### Contacto

Pere Lavega, [plavega@inefc.es](mailto:plavega@inefc.es), INEFC, Universidad de Lleida Pda. Caparrella s/n 25192 Lleida (Cataluña) España. Este trabajo ha sido financiado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) del Departamento de Economía y Conocimiento de la Generalitat de Cataluña, en la convocatoria de ayudas para la financiación de proyectos para mejorar la calidad docente de las universidades catalanas. Título del proyecto: Educar competencias en el alumnado de primer curso del grado en ciencias de la actividad física y del deporte (INEFC, Universidad de Lleida). (Código 2010MQD 00166).

# Intradisciplinarity and Interdisciplinarity in the acquisition of competencies: a study of a cooperative learning experience

## Abstract

The objectives of this study were to analyze the level of acquisition of competencies; to study the development of CL and the process of interaction teacher - student from both perspectives; as well as to study the degree of satisfaction expressed by students and professors in an intradisciplinary and interdisciplinary experience. This experience was conducted by six teachers from three first course subjects of science in physical activity and sport degree (INEFC, University of Lleida), who shared specific and transversal competencies, with the involvement of 130. The students had to solve a problem through cooperative learning. The results show that this experience was successful in acquiring specific and transversal competencies.

## Key words

*European Higher Education Area; Competencies; cooperative learning; problem solving.*

## Introducción

### El rol del alumnado en el Espacio Europeo de Educación Superior

El proceso de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene entre sus objetivos la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. La incorporación de metodologías activas sitúa al alumno en el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así el papel del alumnado cambia y pasa de ser un «asimilador de contenidos» a ser un elemento activo colaborando en la elaboración de su propio currículo (Pérez Pueyo et al., 2008). Para enfrentarse a los retos que plantea la sociedad actual se requieren nuevas formas de funcionamiento por parte de profesores y estudiantes. En relación a los alumnos, no basta con ser experto en una determinada materia, ya que se deben desarrollar múltiples competencias fundamentales entre las que destacan la capacidad de resolver problemas, la capacidad de trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, las habilidades de aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones (Cortez, Nussbaum, Woywood y Avarena, 2009; López Pastor, 2006; López, Martínez y Julián, 2007). Es necesario formar a los individuos para que sean capaces de desenvolverse en un contexto de colaboración y de permanente interacción social en el que los conocimientos deben ser sometidos a continuas revisiones. Todo ello supone un desafío más para la educación superior actual (Álvarez, García, Gros y Guerra, 2006).

### El rol del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior

La aparición de las competencias que deben alcanzar los alumnos exige la modificación del papel del profesorado universitario. Éste pasará de ser investigador-enseñante, fuente de conocimiento, dedicado casi exclusivamente a la investigación y a la transmisión de contenidos, a servir de guía al alumnado para la adquisición de competencias (Pérez Pueyo et al., 2008). El «giro drástico» se constata en la planificación de la enseñanza, de carácter constructivista, atendiendo a los procesos de adquisición de conocimiento del estudiante (Huber, 2008; Palomares, 2011; Pozuelos, Rodríguez y Travé, 2012). El profesor conecta personalmente con los estudiantes fomentando su participación activa, impulsando el trabajo en equipo, facilitando apoyo y dirigiendo sus necesidades de aprendizaje (Bauerová y Sein-Echaluce, 2007).

El profesorado, al plantear la enseñanza basada en resolución de problemas, motiva y compromete al alumnado con su aprendizaje al situarlo ante la necesidad de resolver una situación conflictiva y significativa. Además promueve escenarios orientados hacia un aprendizaje autónomo, crítico y

creativo al existir diversas soluciones posibles. Paralelamente fomenta el aprendizaje autorregulado al requerir que los estudiantes generen sus propias estrategias para definir el problema, recolectar información, analizar los datos, construir y comprobar hipótesis, comparar y compartir estas estrategias entre iguales. Además al reflexionar sobre todo el proceso el alumno incide en la competencia de aprender a aprender gracias a la metacognición. Todo ello hace que el alumnado encuentre múltiples perspectivas con las cuales trabajar un contenido (Glasgow, 1997; Savery y Duffy, 1995). En definitiva, este tipo de estrategias basadas en resolución de problemas sitúa a los estudiantes ante aprendizajes similares a los que utilizará en situaciones futuras en su ejercicio profesional. También permite evaluar la comprensión del aprendizaje y no solamente la adquisición de saberes. Todo ello da respuesta a las necesidades de los estudiantes puesto que participan activamente en los programas de las asignaturas buscando el desarrollo tanto de competencias específicas como transversales (Álvarez et al., 2006; Del Caño y Mazaira, 2002; Dierick y Dochy, 2001; Huber, 2008; León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011; Messick, 1994; Pozuelos et al., 2012; Schuwirth y Van der Vleuten, 2004).

Por otra parte, y de acuerdo con Martínez-Martín y Viader (2008), un reto fundamental es conseguir una promoción y gestión adecuada de la transversalidad. Para ello el profesor también debe trabajar en equipo. Los equipos docentes pueden contribuir, en primer lugar, a superar la fragmentación del conocimiento que se ofrece a través de las diferentes asignaturas (promoción de la interdisciplinariedad). En segundo lugar, estos equipos pueden potenciar el trabajo colaborativo e innovador del profesorado que comparte una misma asignatura (intradisciplinariedad) o que participa en distintas materias (interdisciplinariedad) orientando las actividades de aprendizaje hacia la adquisición de competencias. En tercer lugar, trabajar en equipo resulta útil al profesorado para gestionar la enseñanza, dotándola de las bases necesarias para que devenga una práctica de calidad (Mauri, Colomina y Gispert, 2009). Los equipos docentes son un excelente espacio de formación y consolidación de una cultura más cooperativa y colaborativa. Esta nueva perspectiva permite hacer coherente el proceso de intradisciplinariedad e interdisciplinariedad entre el profesorado y las asignaturas que comparten un mismo proyecto pedagógico.

### **El trabajo en equipo en el proceso de aprendizaje-enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior**

Numerosos autores destacan que el trabajo en equipo o el aprendizaje cooperativo es uno de los pilares que sustentarán la educación en el futuro. El informe Delors (1996), junto a las necesidades de aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, introduce la conveniencia de aprender a vivir juntos, como compendio de la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (Pérez Pueyo et al., 2008). Se trata de considerar el aprendizaje no entendido exclusivamente como un proceso individual, sino también y prioritariamente como un proceso social (Huber, 2008). En este contexto, se propone una reformulación de la concepción de aprender, lo que implica alejarla de la recepción de conocimientos, para basarla en un proceso interactivo de participación (Baartman, Bastieaens, Kirschner y Van der Vleuten, 2006; Lave y Wenger, 1991).

El concepto de aprendizaje cooperativo implica considerar dos tipos de interdependencias mutuas: las relaciones profesorado-alumnado y las relaciones alumnado-alumnado (Ovejero, 1993). Nosotros pensamos que también es necesario contemplar las interacciones establecidas entre los miembros del equipo docente (profesorado-profesorado). En este entramado de relaciones, algunos autores tratan de delimitar y secuenciar los conceptos de aprendizaje cooperativo y colaborativo indicando que a pesar de su común utilización como conceptos sinónimos, existen diferencias sustanciales entre cooperar y colaborar. Destacan que ambos conceptos suponen los dos extremos del proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo. Un inicio interactivo altamente estructurado por el profesor (aprendizaje cooperativo) que culmina con una alta responsabilidad de aprendizaje otorgada al grupo de alumnos (aprendizaje colaborativo) (Álvarez et al., 2006; Brufee, 1995; Panitz, 1997; Johnson y Johnson, 1987).

El trabajo en equipo debe considerarse desde una doble vertiente; por un lado como metodología (proceso de trabajo activo y participativo), y por otro lado como competencia a desarrollar (finalidad de aprendizaje) en los diferentes entornos profesionales (Guitert, 2008). Desde la orientación



metodológica supone «una alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas que generan deficiencias formativas entre los alumnos, como dependencia intelectual, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y de reflexión» (León et al., 2011, p. 717). Desde la educación competencial es necesario utilizar «métodos docentes que promuevan el ‘aprendizaje por investigación’ en equipos donde el trabajo académico se desarrolle de modo colaborativo» (López Ruiz, 2011, p. 14). En definitiva la aplicación sistemática del trabajo en equipo ofrece grandes ventajas tanto en el colectivo de estudiantes (León, 2002; León et al., 2011), como en el equipo de profesores (Margalef y Álvarez, 2005; Martínez Martín y Viader, 2008; Pozuelos et al., 2012.)

### Contextualización y objetivos del estudio realizado

Esta iniciativa tiene sus primeros antecedentes en dos asignaturas del anterior plan de estudios de la licenciatura en ciencias de la actividad física y del deporte (CCAFD) (proyecto de investigación I y II) impartidas en primer y segundo curso durante los años académicos 2006-07, 2007-08 y 2008-09. En esas asignaturas el alumnado adquiría aprendizajes a través de resolver problemas, empleando la estrategia de trabajo en equipo. Cuatro de los 6 profesores de esta experiencia participaron como docentes en esas materias.

Durante el curso 2008-2009 se observó que tres asignaturas de primer curso de segundo semestre del nuevo grado en CCAFD compartían la competencia específica de identificar y analizar los rasgos estructurales y funcionales de la actividad física y el deporte. También tenían asignadas las competencias transversales de desarrollo de habilidades de adaptación a nuevas situaciones, resolución de problemas y trabajo autónomo; desarrollar habilidades de relación interpersonal y trabajo en equipo. Por ese motivo las asignaturas ‘Iniciación a los deportes colectivos I’, ‘Teoría y práctica del juego motor’, y ‘Expresión corporal y danza’ decidieron compartir esta actividad formativa. Se trataba de activar la conexión entre saberes y competencias a través de situaciones reales de aprendizaje bajo un enfoque cooperativo y constructivista centrado en los estudiantes que debía servir para reforzar los conocimientos adquiridos en cada asignatura (intradisciplinariedad) y entre estas materias (interdisciplinariedad). Esto implicaría la participación de 6 profesores y la realización del alumnado de un único trabajo, cuya evaluación repercutiría en un 20 % de la nota final de las tres asignaturas.

El equipo de profesores que intervino en esta experiencia participó previamente en diferentes actividades de formación en torno a innovación educativa, educación de competencias, impartición de créditos ECTS y estrategias para incorporar el trabajo en equipo en alumnos universitarios. Esta formación se realizó durante dos cursos académicos a través de las actividades organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Lleida.

El presente artículo se planteó investigar esta experiencia pedagógica a partir de tres objetivos principales:

- a) Estudiar la adquisición de las competencias (una específica y tres transversales) asociadas a esta experiencia pedagógica, desde la perspectiva del profesorado y del colectivo de estudiantes, a partir de los siguientes indicadores:
  - Calificaciones que concedió el colectivo de profesores al alumnado
  - Percepción del alumnado sobre el nivel de adquisición de esas competencias a través de esta experiencia formativa.
- b) Valorar el trabajo en equipo en tanto que estrategia pedagógica y también competencia transversal, a partir de los siguientes indicadores:
  - Dedicación requerida (tiempo y cantidad de tareas exigidas por el trabajo en equipo) al poner en acción esta estrategia pedagógica desde el punto de vista del alumnado y del profesorado.
  - Opinión del alumnado y del profesorado sobre la importancia de la estrategia de trabajo en equipo para su formación.

- Opinión del alumnado y del profesorado sobre la importancia de la competencia de trabajo en equipo en su formación.
- Opinión del alumnado y del profesorado sobre la importancia de las diferentes actividades pedagógicas realizadas orientadas hacia la adquisición de la competencia de trabajo en equipo.
- c) Analizar el proceso de interacción entre docentes y discentes a través del trabajo en equipo desde la perspectiva del profesorado y del colectivo de estudiantes, a partir de los siguientes indicadores:
  - Opinión del alumnado y del profesorado sobre el nivel de coordinación del profesorado y su repercusión en esta experiencia formativa.
  - Opinión del alumnado y del profesorado sobre el nivel de accesibilidad, implicación y ayuda ofrecida por el profesorado en el proceso de realización de esta experiencia formativa.

## Metodología

### Participantes

En esta experiencia participaron 130 alumnos de primer curso del grado en ciencias de la actividad física y del deporte del INEFC (UdL), 24 mujeres (18,46 %) y 106 hombres (81,53 %), rango de edad entre 18 y 32 años ( $M_{edad} = 20,15$  años,  $DT = 3,28$ ), y 6 profesores de 3 asignaturas impartidas en el segundo semestre del grado en CCAFD del INEFC, Universidad de Lleida.

El colectivo de estudiantes se distribuyó en equipos de cuatro cuyos integrantes fueron elegidos por el propio alumnado.

### Procedimiento

A cada equipo se le asignó, de manera aleatoria, un problema relacionado con una manifestación motriz (expresión corporal, juegos motores o deportes colectivos: fútbol, baloncesto o situaciones motrices de iniciación a los deportes colectivos). Este equipo estaba tutorado por uno de los seis profesores especialistas en una de esas manifestaciones. Al final del proceso cada equipo debía entregar el trabajo por escrito, confeccionar un póster científico y posteriormente presentarlo y defenderlo públicamente ante los profesores y el resto de compañeros de promoción.

Cada grupo tenía asignado un profesor-tutor que orientó su realización con un mínimo de cuatro tutorías evaluadoras obligatorias en los momentos críticos del desarrollo del proceso. Alumnado y profesorado siguieron un cronograma exhaustivo donde se especificaron las reuniones a realizar, los plazos y los objetivos de esos encuentros.

### Seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje

Dada la complejidad que supone la evaluación de las competencias (Sebastiani, 2007; Zabalza, 2007) se optó por el uso de rúbricas o matrices para favorecer la evaluación continuada del proceso de aprendizaje (Mertler, 2001; Paul y Elder, 2005). Las actividades de evaluación incluyeron:

#### *Elaboración del trabajo escrito*

- Implicaciones para el alumnado. Los equipos debían identificar el problema, seleccionar las actividades motrices de la manifestación que les había tocado, analizar la lógica interna de esas situaciones motrices, elaborar y aplicar un programa de intervención con los compañeros de promoción; registrar y posteriormente analizar evidencias de las conductas motrices de cuatro compañeros de clase. Este apartado correspondió al 50 % de la nota final.
- Implicaciones para el profesorado. El trabajo escrito lo evaluó fundamentalmente el tutor del grupo con los criterios unificados y compartidos por el resto de tutores, plasmados en una

rúbrica de evaluación. Al final del proceso se hizo una junta de evaluación entre todo el profesorado participante para acabar de unificar las calificaciones de los trabajos.

#### *Elaboración del póster científico*

- Implicaciones para el alumnado. Cada equipo debía seleccionar la información más relevante del trabajo y sintetizarla en forma de póster científico. Esta actividad fue guiada por el profesor tutor de cada equipo. Los estudiantes debían seguir los aspectos reflejados en la rúbrica de evaluación elaborada por el profesorado. El día de la defensa pública se asignó una franja de una hora y media para cada cinco equipos. Cada equipo empleó cooperativamente la rúbrica para valorar la elaboración del póster del resto de los grupos. Este apartado correspondió al 20 % de la nota final.
- Implicaciones para el profesorado. El equipo docente elaboró una rúbrica que se dio a conocer al alumnado en una sesión en la que cada grupo, con la ayuda del tutor o tutora la empleó para valorar un póster de la promoción anterior. Posteriormente se hizo una valoración común por parte del profesorado y alumnado. El día de la presentación del póster el equipo de profesores valoró conjuntamente cada contribución, empleando esa rúbrica.

#### *Defensa del póster*

- Implicaciones para el alumnado. Cada equipo dispuso de 10 minutos para presentar ante el resto de estudiantes y el equipo docente su trabajo y unos 5 minutos para responder las preguntas que podía formular el equipo evaluador o el resto de los alumnos asistentes. Esta presentación estaba evaluada exclusivamente por el profesorado, que también seguía una rúbrica confeccionada a tal efecto y que era conocida por los alumnos. Correspondió al 20 % de la nota final.
- Implicaciones para el profesorado. El equipo de profesores aplicó primero por separado la rúbrica de evaluación para cada miembro del equipo, posteriormente el tutor del grupo contrastó esa evaluación con el resto de profesores. La valoración final la decidió el profesor tutor del grupo, basada en el trabajo en equipo que supuso el contraste de notas y argumentos aportados por el resto de profesores presentes en la defensa.

#### *Trabajo en equipo*

- Implicaciones para el alumnado. Finalizada la defensa de los pósters, se reunió a todos los alumnos. Cada estudiante por separado debía evaluar a los compañeros de equipo y también a ellos mismos, siguiendo una rúbrica que se confeccionó específicamente a tal efecto. A la vez debían justificar con un comentario breve y cualitativo sobre alguno de los aspectos a destacar de cada uno de los compañeros. Este apartado representó el 10 % de la nota final.
- Implicaciones para el profesorado. Estas valoraciones se contrastaron con las evidencias recogidas por cada profesorado tutor en las distintas tutorías evaluadoras realizadas. Al final se contrastaron las calificaciones del alumnado y del profesorado tutor para cada estudiante.

Al finalizar el proceso del trabajo transversal, y antes de la publicación de las notas definitivas, se pidió al alumnado que contestara voluntariamente una encuesta anónima por medio de un formulario web (con escala Likert de 0 a 5) para obtener y valorar su opinión. Esta encuesta fue contestada por un total de 68 estudiantes. Paralelamente los seis profesores respondieron por separado esas mismas preguntas referidas a su intervención y la de los alumnos tutorados. Todos esos datos se emplean para describir los resultados de esta experiencia.

## **Resultados y discusión**

En esta investigación se analiza la experiencia pedagógica de carácter interdisciplinario e intradisciplinario realizada con alumnado de primer curso del grado en CCAFD en el INEFC, Universidad de Lleida, a partir del estudio de la adquisición de cuatro competencias; del trabajo en equipo en su doble condición de estrategia formativa y de saber competencial; así como del proceso de interacción establecido entre docentes y discentes.

### Valoración del nivel de adquisición de las competencias

De un total de 130 alumnos matriculados, 11 alumnos (8,46 %) abandonaron el trabajo antes de fin de semestre. La tasa de suspensos fue del 1,67 % del alumnado presentado. La mayoría del alumnado presentado obtuvo una calificación de notable (45,83 %), una tercera parte superó el trabajo con un aprobado (30,00 %) y el 21,67 % lo hicieron con un excelente. El promedio de la nota final fue de  $M = 7,36$  ( $DT = 1,51$ ). Estas notas confirman la repercusión directa de este trabajo interdisciplinario en la mejora de la competencia específica y las competencias transversales.

Paralelamente la percepción del alumnado sobre el nivel de adquisición de esas competencias también coincide con la tendencia observada en la evaluación (ver Tabla 1). Los estudiantes estimaron que esa repercusión fue alta (puntuaciones de 4 y 5 sobre 5), en un 56,5 % en la competencia de identificar y analizar los rasgos estructurales y funcionales de la actividad física y el deporte; en un 60,9 % en la correspondiente al desarrollo de habilidades de adaptación a nuevas situaciones, resolución de problemas y trabajo autónomo; en un 70 % en la competencia de desarrollar habilidades de relación interpersonal (trabajo en equipo) y un 69,3 % en el desarrollo de habilidades de comunicación (elaboración y defensa del póster). Estos hallazgos coinciden con el nivel de adquisición de competencias que reflejan otros estudios basados en metodologías activas y sobre todo en experiencias que integran saberes interdisciplinarios entre diferentes asignaturas (Del Caño y Mazaira, 2002; Dierick y Dochy, 2001; Huber, 2008; León et al., 2011; Messick, 1994; Pozuelos et al., 2012; Schuwirth y Van der Vleuten, 2004).

Tabla 1. Valoración del alumnado respecto al nivel de adquisición sobre las competencias específicas y transversales

Competencias	Nivel Bajo (1 y 2)	Nivel Medio (3)	Nivel Alto (4 y 5)
<b>1. Identificar y analizar rasgos estructurales y funcionales de la actividad física y del deporte</b>	8,7 %	34,8 %	56,5 %
<b>2. Habilidades de adaptación a nuevas situaciones</b>	7,2 %	31,9 %	60,9 %
<b>3. Habilidades de relación Interpersonal (trabajo en equipo)</b>	8,6 %	20,4 %	70,0 %
<b>4. Habilidades de Comunicación (defensa póster)</b>	4,4 %	26,3 %	69,3 %

Nota. Entre paréntesis se muestra la puntuación obtenida en una escala Likert de 0 a 5.

### Valoración del trabajo en equipo como estrategia pedagógica y saber competencial

De acuerdo con el marco teórico de referencia, el trabajo en equipo puede corresponder a una estrategia metodológica y también a una competencia transversal (Guitert, 2008; León et al., 2011; López Ruiz, 2011; Margalef y Álvarez, 2005; Martínez Martín y Viader, 2008; y Pozuelos et al., 2012). En tanto que estrategia pedagógica, más de la mitad del alumnado (55,1 %) la valoró como una estrategia educativa imprescindible para su formación (puntuación alta correspondiente a estar más bien de acuerdo o totalmente de acuerdo); la totalidad de los profesores expresó que esta estrategia es necesaria para el futuro graduado en CCAFD. De acuerdo con las percepciones expresadas tanto por alumnos como profesores, se trata de una metodología que mejora la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que el trabajo en equipo permite transformar la propia experiencia de adquirir saberes gracias a favorecer comportamientos interdependientes en la interacción social y emocional (Cortez et al., 2009; Griffin, Neal y Parker, 2007; Torrelles, 2011).

La dedicación que exige el trabajo en equipo es uno de los aspectos clave a considerar, ya que se siguen dinámicas, ritmos y adaptaciones distintas a las empleadas en otro tipo de procesos más dirigidos por el profesor. La dedicación referida al tiempo invertido en tareas de coordinación y al volumen de acciones realizadas fue valorada de manera distinta por el alumnado y el equipo docente. Según el 69,6 % del alumnado el trabajo requería mucho tiempo de coordinación, mientras

que esa opinión tan sólo fue compartida por el 20 % de los profesores. Más de la mitad del colectivo de estudiantes (56 %) consideró que el volumen de tareas era alto, mientras que la mayoría del cuerpo docente (60 %) la cantidad de tareas era de nivel medio. Esa diferencia de percepción entre el alumnado y el profesorado no debe sorprender, ya que los estudiantes al no estar habituados a participar en este tipo de estrategias deben hacer un esfuerzo de adaptación extraordinario en ese proceso de elaboración y adquisición de saberes compartido. Para los alumnos no es habitual realizar trabajos en equipo que repercutan sobre diferentes áreas de conocimiento y que exijan una integración de esos contenidos (Álvarez et al., 2006; Cortez et al., 2009; Del Caño y Mazaira, 2002; Dierick y Dochy, 2001; Huber, 2008; León et al., 2011; López Pastor, 2006; López et al., 2007; Messick, 1994; Pozuelos et al., 2012; Schuwirth y Van der Vleuten, 2004). Autores como Baartman, Bastieaens, Kirschner y Van der Vleuten (2006) resaltan esa dificultad empleando la expresión de complejidad cognitiva.

En su condición de competencia transversal, más de la mitad del alumnado (54,6 %) valoró el trabajo en equipo como un saber muy importante (valoración alta) para su formación; esa opinión fue del 100 % en el caso del profesorado. A pesar de que una parte del alumnado todavía no la percibe como una competencia imprescindible para su futuro laboral, en realidad saber trabajar en equipo es una de las competencias más valoradas en los entornos profesionales (Johnson y Johnson, 1987; Griffin et al., 2007; Guitert, Romeu y Pérez Mateo, 2007; Torrelles, 2011).

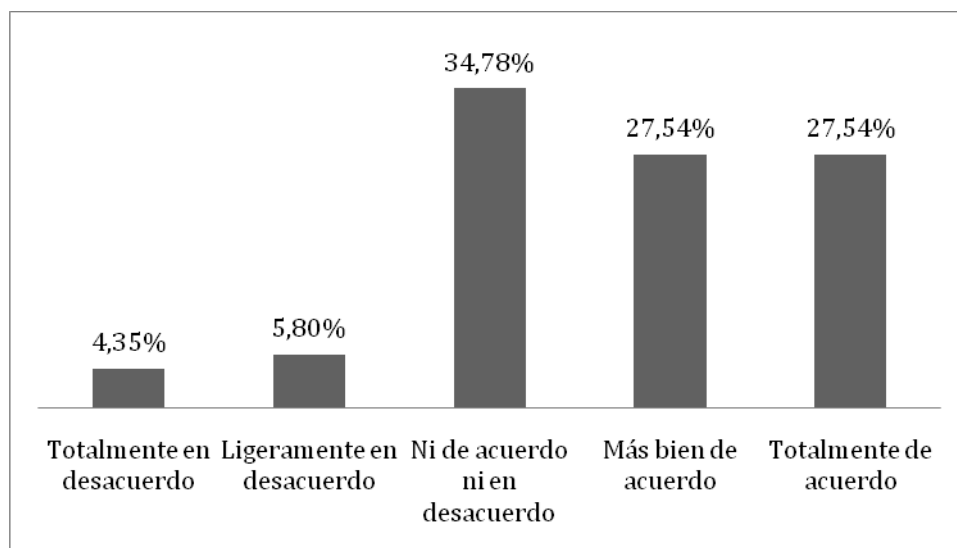


Figura 1. Valoración del alumnado del trabajo en equipo.

Nota: El alumnado debía indicar si consideraba que el trabajo en equipo era una estrategia pedagógica y a su vez una competencia imprescindible para su formación.

En relación a la importancia concedida a las diferentes actividades pedagógicas realizadas en equipo en esta experiencia, la opinión del alumnado difirió sensiblemente de la del profesorado. Los estudiantes no valoraron con puntuaciones tan altas como los profesores la repercusión de las actividades realizadas para la formación del futuro profesional en ciencias de la actividad física y del deporte (ver Tabla 2). Una vez más, la falta de experiencia laboral puede hacer pensar hace que la percepción del estudiante de primer curso no coincida con la de profesores que llevan trabajando en este ámbito desde hace varias décadas.

*Valoración del proceso de interacción entre el alumnado y el profesorado suscitado por el trabajo en equipo*

El 42 % del alumnado opinó que la coordinación del profesorado fue alta (valores de 4 y 5 sobre 5). El 31,9 % consideró que esa coordinación fue de nivel medio (3 sobre 5). Esa valoración contrasta con la opinión del profesorado que en un 80 % observó que su coordinación fue alta. En este caso tareas tan

importantes en el trabajo en equipo como la planificación y la coordinación de las tareas cotidianas (Ellis, Bell, Ployhart, Hollenbeck y Ilgen, 2005; Martínez Martín y Viader, 2008; Mauri et al., 2009) sólo se hacen visibles en una parte del proceso seguido. Resulta difícil que el alumnado pueda percibir el trabajo de coordinación que hay detrás de la programación de reuniones quincenales entre el equipo de profesores; así como del establecimiento de un calendario de tareas a realizar por parte del profesorado y también del alumnado; y también de la unificación de criterios en el seguimiento y evaluación de las diferentes acciones que incluye esta experiencia. Sin embargo, que el 72,9 % conceda una valoración superior a la mitad de la puntuación total permite hacer una lectura optimista. Esta afirmación coge fuerza al observar que el 69 % del alumnado opinó que tener varios profesores implicados en este trabajo había sido muy provechoso.

Tabla 2. Valoración del alumnado y profesorado del nivel de importancia de las actividades realizadas para la formación profesional del graduado en CCAFD

Actividades Formativas	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	(1 y 2)	(3)	(4 y 5)
<b>1. Trabajo escrito en equipo:</b>			
Según alumnado	13,3 %	39,0 %	57,7 %
Según profesorado	0,0 %	0,0 %	100,0 %
<b>2. Elaboración del póster en equipo:</b>			
Según alumnado	21,8 %	31,7 %	46,5 %
Según profesorado	0,0 %	20,0 %	80,0 %
<b>3. Defensa oral del póster en equipo:</b>			
Según alumnado	8,6 %	20,4 %	70,0 %
Según profesorado	0,0 %	10,0 %	90,0 %

Nota. Entre paréntesis se muestra la puntuación obtenida en una escala Likert de 0 a 5.

Otro aspecto de gran interés fue la valoración referida al proceso interactivo mantenido entre el cuerpo docente y el alumnado en general y el tutor o tutora y los estudiantes en particular. Para el 65,2 % del alumnado el nivel de accesibilidad del profesorado fue alto; el 80 % del profesorado coincidió con esa opinión. El 76,2 % del colectivo estudiantil opinó que el nivel de implicación del profesorado con el alumnado fue alto. La opinión del profesorado fue similar, ya que el 80 % consideró que su dedicación fue elevada. Finalmente indicar que el 74 % del alumnado concedió una valoración alta a la ayuda recibida por parte de su tutor o tutora. En este apartado el profesorado opinó en el 100 % de los casos que la ayuda había sido muy elevada. El trabajo cooperativo en grupos de cuatro estudiantes y un tutor permitía un contacto directo, continuado y permanente con cada uno de los grupos, favoreciendo la función de guía y promotor de experiencias positivas en ese proceso orientado a la adquisición de competencias de modo cooperativo (Huber, 2008; Pérez Pueyo et al., 2008; Palomares, 2011; Pozuelos et al., 2012). Las tutorías evaluadoras exigidas durante el proceso estimulaban esa interacción necesaria entre docentes y discentes, tan importante como necesario en este tipo de experiencias (Bauerová y Sein-Echaluce, 2007). Además, dado que los contenidos tenían relación directa con las diferentes asignaturas implicadas en esta transversalidad, todos los alumnos recibían una interacción directa con los seis profesores participantes.

## Conclusiones

Las evidencias que muestra la investigación de esta experiencia pedagógica permiten hacer una lectura positiva. A diferencia de otros estudios que únicamente consideran la opinión del alumnado o del profesorado, en este trabajo se ha descrito la valoración que hacen discentes y docentes del

proceso seguido en la adquisición de competencias, en el trabajo y también en el proceso interactivo entre el cuerpo docente y el colectivo de estudiantes.

Entre los aspectos positivos del estudio de esta experiencia destacamos:

- a) Implicación activa del alumnado y también del profesorado.
- b) Valoración positiva del proceso seguido por el alumnado y por el profesorado.
- c) Introducción de resolución de problemas orientados hacia aprendizajes significativos.
- d) Tasa de éxito elevada (aprobados) en la adquisición de competencias (una específica y tres transversales).
- e) Integración de saberes que se imparten en una misma asignatura con la intervención de diferentes docentes (Intradisciplinariedad) y entre las competencias que comparten tres asignaturas (interdisciplinariedad).
- f) Además el trabajo en equipo merece ser valorado positivamente en tanto que estrategia, así como en su condición de competencia transversal.

Entre los aspectos que deben mejorarse o sobre los que se debe seguir trabajando destacamos:

- a) Necesidad de encontrar más evidencias que permitan identificar con mayor objetividad la carga de trabajo para el alumnado y también para el profesorado.
- b) Indagar en las diferencias observadas en la valoración del alumnado y del profesorado sobre los distintos aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta experiencia.
- c) Hacer más visible ante el alumnado el nivel de coordinación y el proceso interactivo que comparte el colectivo de profesores de esta experiencia.
- d) Favorecer la formación del profesorado del centro para poder coordinar con el cuerpo docente de otros cursos del grado en CCAFD otras acciones de naturaleza similar que permitan seguir integrando las competencias trabajadas en primer curso.

## Bibliografía

- Álvarez, I., García I., Gros, B. y Guerra, V. (2006). El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo a través del programa Knowledge Forum: análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 341, 441-469.
- Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. y Van der Vleuten, C.P.M. (2006). The wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation* 32 (2006), 153-170.
- Bauerová, D. y Sein-Echaluce, M.L. (2007). Herramientas y metodologías para el trabajo cooperativo en red en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 69-83.
- Bruffee, K. (1995). Sharing our toys. Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1), 12-18. DOI : 10.1080/00091383.1995.9937722
- Cortez, C., Nussbaum, M., Woywood, G. y Aravena, R. (2009). Learning to collaborate by collaborating: a face-to-face collaborative activity for measuring and learning basics about teamwork. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 126-142. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2008.00298.x
- Del Caño, M. y Mazaira, O. (2002). Relaciones entre iguales en el aula, autoconcepto y aprendizaje cooperativo. En I. Fajardo, I. Ruíz, A. Ventura, F. Vicente y A. Julve (Comps.), *Psicología de la Educación y Formación del Profesorado* (pp. 199-211). Teruel: Psicoex.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dierick, S. y Dochy, F.J.R.C. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 307-329.

- Ellis, A. P. J., Bell, B. S., Ployhart, R. E., Hollenbeck, J. R. y Ilgen, D. R. (2005) An evaluation of generic teamwork skill training with action teams: Effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel Psychology*, 58, 641-672.
- Glasgow, N.A. (1997). *New curriculum for new times: a guide to student. Centered, problema-based learning*. California. Thousand Oaks-Corwin Press.
- Griffin, M.A., Neal, A. y Parker, S.K. (2007). A new model of work role performance: positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50(2), 327-347.
- Guitert, M., Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 4(1), 1-12. Recuperado de [http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert\\_romeu\\_perez-mateo.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf)
- Huber, G.L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, Extra 1*, 59-84.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León, B. (2002). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Extremadura, Cáceres.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- López Pastor, V.M. (coord.). (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- López Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040
- López, V. M., Martínez, L. F. y Julián, J. A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria. Red-U*, 2(1), 1-19.
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación. *Revista de Educación*, 373, 51-70
- Martínez Martín, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-234.
- Mauri, T., Colomina, R. y Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 348, 377-399.
- Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23, 13-23.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Psicothema*. Suplemento especial, 5, 373-391.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.



- Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning. A comparison of the two concepts which will help us to understand the underlying nature of interactive learning. *Cooperative learning and college teaching*. Recuperado de [http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop\\_collab.pdf](http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop_collab.pdf)
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. Foundation for critical thinking. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pérez Pueyo, A., Tabernero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Caplloch Bujosa, M., González Fernández, N. y Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pozuelos, F.J., Rodríguez, F. y Travé, G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso basado en la formación. *Revista de Educación*, 357, 561-583.
- Savery, J.R. y Duffy, T.M. (1995). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- Schuwirth, L. y Van der Vleuten, C. (2004). Changing education, changing assessment, changing research? *Medical Education*, 38, 805-812.
- Sebastiani, E.M. (2007). Las competencias del profesor de Educación Física en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación Física*. Recuperado de <http://educacionfisicaydeporte.com/revista/8-educ-infantil/44-una-politica-deportiva-para-los-mayores.html?showall=1>
- Torrelles, C. (2011). *Competència del treball en equip* (Tesis no publicada). Universidad de Lleida, Lleida. .
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## Autores

### Pere Lavega

Doctor por la Universidad de Barcelona en filosofía y ciencias de la educación; Licenciado en Educación Física (Universidad Politécnica de Madrid); catedrático en el área de Motricidad de la actividad física y del deporte en el INEFC, Universidad de Lleida. Coordinador del grado en ciencias de la actividad física y del deporte. Líneas de investigación: Investigador principal Grupo de Investigación Interuniversitario en Juegos deportivos (GREJE), Espacio Europeo de Educación Superior; Emociones y Educación Física; Conflictos y Educación Física; Praxiología Motriz

### Unai Sáez de Ocariz

Doctor por la Universidad de Lleida (Departamento de Pedagogía y Psicología, INEFC Lleida/UdL); Licenciado en Educación Física (IVEF – UPV); Maestro en Educación Física (UdL); Master Europeo de Actividad Física Adaptada (INEFC Lleida/UdL); Posgrado Internacional en Resolución de Conflictos (UOC); y Posgrado en Mediación y Resolución de Conflictos (UOC). Profesor contratado INEFC, Universidad de Barcelona. Líneas de investigación: Miembro Grupo de Investigación Interuniversitario en Juegos deportivos (GREJE), Espacio Europeo de Educación Superior; Emociones y Educación Física; Actividad Física Adaptada; Conflictos y Educación Física; y Praxiología Motriz

### Gerard Lasierra

Licenciado en Educación Física (INEFC-Lleida- Universitat de Barcelona). Profesor titular INEFC-Lleida (materias: estructura del deporte y balonmano). Profesor Máster Director deportivo (INEFC-Lleida). Profesor Máster Rendimiento Deportivo (INEFC-Barcelona). Líneas de investigación: Miembro Grupo de Investigación Interuniversitario en Juegos deportivos (GREJE), Espacio Europeo de Educación Superior; Emociones y Educación Física; Deportes de Equipo; Balonmano; Táctica y Toma de Decisiones; Praxiología Motriz; Formación y alto rendimiento deportivo

### Cristofol Salas

Doctor por la Universidad de Barcelona (Departamento de Teoría e Historia de la Educación). Licenciado en Educación Física (INEFC-Lleida). Profesor titular INEFC – Lleida (materias: deportes colectivos; deportes de espacio dividido) Profesor Master Director deportivo (INEFC-Lleida). Profesor Master de Formación del Profesorado (Universidad de Lleida). Director INEFC-Lleida. Líneas de investigación: Miembro Grupo de Investigación Interuniversitario en Juegos deportivos (GREJE), Espacio Europeo de Educación Superior; Emociones y Educación Física; análisis del juego deportivo

González, L.M., Recamán, A., & González, C. (2013). La dimensión colaborativa con tic en la dirección de centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 147-162.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179501>

## La dimensión colaborativa con tic en la dirección de centros

Luis M. González Rodero, Adriana Recamán Payo, Carlos González Ruiz

Universidad de Salamanca

### Resumen

El presente trabajo busca profundizar en la perspectiva e influencia del aprendizaje colaborativo a través de las TIC desde la gestión y dirección de centros educativos y como ello repercute en la formación del profesorado. Esta investigación forma parte de un proyecto que busca identificar la importancia y el grado de implantación de las tecnologías sociales en los centros de infantil y primaria de Castilla y León, a partir de una muestra de 24 centros de la Comunidad Autónoma acreditados con certificación TIC nivel 5 en el curso 2011-2012.

### Palabras clave

Aprendizaje colaborativo mediado por TIC; redes de comunicación; dirección de centros; tecnología, política educativa.

## The collaborative dimension with ict in school management

### Abstract

This paper aims to focus on the perspective and influence of collaborative learning through ICT from the schools' management and leadership and how it develops the teachers' training. The research is part of a project<sup>1</sup> designed to identify the importance and the degree of implementation of social technologies in elementary and secondary schools of Castilla and Leon, from a sample of 24 centers in the Autonomous Community accredited with certification ICT level 5 in the 2011-2012 course.

### Key words

Computer supported collaborative learning; electronic network; school management; technology; educational policy.

---

### Contacto

Luis M. González Rodero, [Igrodero@usal.es](mailto:Igrodero@usal.es), Universidad de Salamanca (España).

Proyecto Aprendizaje colaborativo a través de las tic en el contexto de la escuela 2.0 (EDU2011-28071), Grupo GITE - USAL.

## Introducción

A partir de este trabajo se pretende identificar la importancia de la organización escolar para la consolidación de un espacio social de aprendizaje, cuyos elementos de liderazgo y mejora organizativa interna sientan las bases para la armonía interactiva en un entorno constructivo de aprendizaje colaborativo a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tecnologías de actualidad y renovación en las prácticas formativas e innovadoras de aula y centro.

Dentro de los centros los equipos directivos constituyen uno de los pilares básicos para la adecuada coordinación y gestión en el proceso de integración de las TIC en los centros de enseñanza. Además de la dotación tecnológica y de la adecuación de los espacios, sus responsabilidades alcanzan adaptaciones organizativas y formativas que garantizan la adecuada fluidez y coordinación de los accesos y usos que la tecnología pone a disposición de los canales y procesos de enseñanza.

Se reconoce la importancia creciente de la tecnología y su alto grado de expansión y generalización en todos los ámbitos de la vida y la cultura en general y en la estructura y currículum escolar en particular. Tal consideración demanda un nuevo estudio sobre las estrategias y procedimientos de aprendizaje colaborativo en los centros, que, a través de la incorporación de las TIC a su práctica, ofrecen nuevas oportunidades para la innovación y creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la propia relación entre los roles en esta institución.

En el marco del proyecto de “Aprendizaje Colaborativo a través de las TIC” (ACOTIC), desarrollado por el Grupo de Investigación GITE-USAL, se realizaron entrevistas a los Equipo Directivo. Analizando su contenido, se busca estudiar las concepciones sobre el aprendizaje colaborativo con TIC desde los puestos de liderazgo de la institución educativa.

Por tanto, conocer la valoración y expectativas de quienes dirigen los centros de enseñanza sobre las estrategias metodológicas de aprendizaje colaborativo para el desarrollo del currículum es fundamental para identificar la resistencia o impulso de este tipo de metodología en las aulas.

Asimismo, concebir que las prácticas de trabajo colaborativo que realizan los docentes con otros profesores o con las familias pueden ser fuertemente impulsadas, tanto por la filosofía del centro, como por su particular visión de las desventajas o potencialidades que el equipo directivo asocia a este tipo de práctica, ayuda a entender aspectos sobre la visibilidad de las prácticas de los centros, sus cauces de gestión, sus líneas de actuación, la tipología de actividades realizadas, las relaciones inter e intra centros, la reutilización y reciclaje de contenidos, etc.

### La gestión y dirección de centros escolares: Contexto y problema de investigación.

El estudio de la dirección en los centros y los procesos de liderazgo suponen el reflexionar sobre las cualidades de las personas que desarrollan su labor educativa en las instituciones escolares, sus características y la actividad desarrollada en las aulas. También se puede afirmar que la tarea de dirección en los centros es compleja, en la medida que los centros asumen nuevas responsabilidades y se les proporciona desde las administraciones educativas, tanto del Estado como de las propias Comunidades Autónomas, mayor grado de autonomía. Las regulaciones de la figura de los directores de centros no universitarios, suponen mayor grado de complejidad y las exigencias de acción de los directivos son cada vez mayores (Campo, 2011).

Los equipos directivos de centro han de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje a desarrollar en los centros en base a los dos cuestiones: el aprendizaje del alumno y la figura del profesor, destacando los aprendizajes colectivos llevados a cabo en los centros, y particularmente mediados por procesos de trabajo colaborativo entre el profesorado, los cuales se orientan tanto a los procesos de formación como a los procesos de gestión en la resolución de problemas que acontecen en los centros escolares.

En este sentido, para el desarrollo de proyectos de trabajo colaborativo en los centros es necesario el impulso de estructuras que favorecen la reflexión colectiva y permitan el progreso del centro, y la implicación en la implementación de los proyectos de innovación. Los centros escolares han de lograr un sistema de dirección estable y competente (Campo, 2011) que les permita la continuidad en

el tiempo de los procesos de innovación puestos en marcha por los equipos directivos y hechos realidad por el profesorado. Así, se muestra necesario el planteamiento e implementación de una estrategia adecuada del centro respecto a la integración de las TIC, como se analizará posteriormente. En los proyectos de innovación se constata como la función directiva, que se distribuye y desarrolla en toda la institución escolar, no se trata de una labor aislada de los equipos de gestión, sino que ha de contribuir todo el profesorado.

Dentro de la gestión y administración de los centros destacan actualmente dos modelos de liderazgo de los directores de los centros para implementar los proyectos innovadores mediados con TIC en los centros (Campo, 2011): el modelo transformador y el modelo instructivo:

a) El liderazgo transformador supone el desarrollo de la creación de una visión compartida, se ofrece apoyo y estímulo intelectual y se generan altas expectativas sobre el profesorado de los centros; el modelo se centra en las interacciones que se producen entre las personas y necesita el desarrollo de procesos de intervención para la transformación de actitudes y valores del profesorado; implica un liderazgo no centrado en el director o directora exclusivamente sino un liderazgo compartido por diferentes profesores, miembros del claustro del centro y orientado a la mejora de los aprendizajes del alumnado; un liderazgo basado en estructuras horizontales de gestión.

b) El liderazgo instructivo se orienta en las actuaciones del profesorado y alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, supone la reflexión crítica sobre las interacciones entre el profesorado y el alumnado; trata de promover una escuela inteligente, capaz de resolver los problemas a los que se enfrenta (Campo, 2011).

La actuación de los directores de los centros respecto a la gestión tanto de las infraestructuras como del profesorado en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, así como la implementación de proyectos de innovación mediados con TIC, va a estar en función de creencias, valores, destrezas y conocimientos de los profesionales y de las condiciones propias del entorno de trabajo; constituye una realidad concreta que hemos podido comprobar en la investigación, debido a las características específicas de los centros analizados, concretamente en el caso de los Centros Rurales Agrupados (CRAs), con una mayor complejidad organizativa al tratarse de varias escuelas ubicadas en diferentes municipios y la necesaria rotación del profesorado para los procesos de docencia y gestión escolar.

A continuación se aborda el análisis de algunas de los aspectos abordados en el estudio.

La política de los centros respecto a la integración y uso de las TIC.

Una de las estrategias desarrolladas por los equipos directivos es la orientación a la acción y la generación de ilusión en el profesorado en el desarrollo de proyectos compartidos.

La orientación de todo el claustro en la participación en los proyectos de innovación, de forma colaborativa, constituye un importante factor motivador para los equipos directivos, logrando el estímulo tanto para el desarrollo del trabajo individual del profesorado en su desempeño profesional con el alumnado, como en el desarrollo de trabajo colaborativo con los otros compañeros del centro. Esto se ha constatado en la investigación, a través de la comparativa del desarrollo de proyectos innovadores colaborativos por el profesorado de los centros de nivel 5 de TIC de Castilla y León, con otros centros de la propia comunidad autónoma, de otras comunidades autónomas e incluso con centros de otros países, como podemos citar los proyectos internacionales con centros de Portugal o países de Latinoamérica.

Las condiciones necesarias para una adecuada gestión y administración de los recursos materiales y personales implica el desarrollo de políticas educativas con unos objetivos claros y donde se haya implicado a todo el claustro del centro en su desarrollo. La labor de los equipos directivos, en este sentido, ha de ser la de generar confianza al profesorado, de avanzar sobre las directrices planteadas de forma consensuada por el claustro, lograr la colaboración de todo el profesorado, con una implicación activa, con el objetivo de una mejora de los procesos de aprendizaje a nivel general del alumnado; tratando de evitar en las aulas la diferenciación de grupos de alumnos con alto rendimiento frente al alumnado susceptible de fracaso escolar. Es este el grupo que se ha de incidir más directamente para superar el fracaso y lograr un rendimiento adecuado, utilizando como

elemento motivador las TIC, e implementando nuevas metodologías de trabajo en el aula, más participativas y con la posibilidad de disponer de un mayor seguimiento de las tareas del alumnado, tanto por parte del profesorado como de las respectivas familias.

Actualmente, constituye un reto para los directores el conocer prácticas pedagógicas exitosas en otros centros y tratar de implementarlas en el propio centro, procurando una gestión adecuada de los recursos personales y las infraestructuras e implementando unas políticas consensuadas participativas a nivel de centro para la integración de las TIC y el desarrollo de procesos de innovación. Uno de los hándicap con que se encuentran reside en la idiosincrasia de cada escuela, lo que hace que se requieran respuestas específicas y contextualizadas (Campo, 2011). Por tanto, la planificación de los procesos de innovación con TIC debe partir del propio centro, no impuesta desde el exterior por políticas de la administración. Las escuelas son diferentes y han de plantear retos y propuestas diferentes, muy similares en muchos aspectos, pero atendiendo a las características específicas del contexto, integrando herramientas comunes, ya que la mayor parte o bien son proporcionadas por la participación en programas o propuestas específicas promovidas por las administraciones educativas, editoriales, o entidades empresariales o cuando no concurren esta situación con herramientas gratuitas de la web 2.0, disponibles a través de internet.

En esta línea, las políticas y planificación del centro respecto a las TIC impulsadas desde los equipos directivos han de ser sensibles a las características específicas del centro, a la dotación de unas infraestructuras tecnológicas concretas, a los condicionantes del contexto socio-familiar del alumnado que acude al centro; por otro lado, hemos constatado en la investigación de campo, un factor muy importante para haber logrado una acreditación de “Centro de nivel 5 TIC” implica una trayectoria a largo plazo, desarrollando procesos de innovación de forma escalonada y sucesiva a lo largo del tiempo, no se trata de un salto rápido sino una carrera de fondo, donde cada curso académico se garantiza la efectividad de los proyectos implementados, se responde a las expectativas del alumnado, del profesorado y de la comunidad educativa.

El desarrollo de proyectos innovadores con TIC y la implementación de buenas prácticas educativas supone una doble transformación en los centros: en primer lugar de la cultura escolar, donde la labor de los equipos directivos en este sentido constituye un factor clave; y en segundo lugar, la creación de nuevos entornos de enseñanza- aprendizaje. Los procesos de innovación educativa implican la transformación de la cultura escolar del profesorado y de los centros e implica la creación de nuevos entornos educativos (De Pablos, 2010).

### **Formación del profesorado y desarrollo de políticas formativas por el centro.**

Las políticas formativas planteadas por los equipos directivos y desarrolladas en los centros tienen como principal objetivo el incremento de las competencias y destrezas del profesorado, la mejora de su disposición, su implicación en el desarrollo de los proyectos de innovación y lograr la continuidad en el tiempo, de forma que puedan implementarse las destrezas y competencias del profesorado, adquiridas en los procesos de formación.

Los equipos directivos y específicamente los directores, desarrollan una labor sistemática con el objetivo de incrementar las competencias del profesorado, para un desempeño adecuado de las tareas educativas de aula y de coordinación docente, con una intervención concreta respecto a los procesos de desempeño profesional (Campo, 2011):

- a) Procesos de adquisición e interpretación de la información, en función de los planteamientos cognitivos personales previos.
- b) Planteamiento de una actuación competente y ajustada a las necesidades: desarrollar una repuesta específica en función de las demandas del contexto específico del centro y las características del alumnado.
- c) Desarrollo de procesos de deliberación: actuaciones en las que se requiere la planificación, resolución de problemas, análisis, toma de decisiones, evaluación... tareas enmarcadas en el desempeño profesional docente, en la participación en los órganos de gestión y coordinación docente del centro educativo, así como en un conocimiento claro de las políticas del centro y

programas educativos implementados en el curso escolar actual, teniendo presente la trayectoria seguida en cursos anteriores.

d) Planificación de los metaprosesos: reflexión sobre la práctica educativa y la evaluación de los procesos, realizando los ajustes necesarios y redefiniendo las políticas y estrategias del centro, en un marco de flexibilidad, consenso y asumir las decisiones adoptadas de forma consensuada.

### **Ajustes de la organización para el logro de los fines planteados.**

Los esfuerzos de los equipos directivos se orientan al logro de un clima adecuado a nivel de centro, al desarrollo de unas condiciones de trabajo del profesorado que proporcione los mayores logros en su actuación. En este sentido, el desarrollo de trabajo colaborativo entre los equipos directivos y el resto de profesorado del centro posibilita unas relaciones productivas entre todos los miembros, bajan los niveles de tensión respecto a las tareas de gestión, adoptando decisiones en una estructura más horizontal, menos jerárquica y realizándose de forma consensuada y mediante la toma de decisiones conjuntamente, mejorando las actuaciones y procesos del profesorado (Campo, 2011).

Con respecto a las TIC, las políticas de centro suponen el desarrollo de planes de carácter institucional, mediante un proceso continuo que exige el desarrollo de un trabajo colaborativo de todo el claustro, no sólo han de estar los equipos directivos implicados con esta tarea, sino que ha de producirse una implicación colectiva masiva de todo el profesorado. Se ha de adoptar unas estrategias adecuadas e implementando las técnicas apropiadas para el logro de una mejora del rendimiento de los aprendizajes del alumnado. Ajustando la planificación estratégica de forma continua. Las administraciones educativas han de apoyar las estrategias puestas en práctica por los equipos directivos, conocedores del contexto, y de los procesos y estrategias de cambio, liderando estos procesos, buscando la colaboración del profesorado y proporcionando las infraestructuras necesarias y un apoyo firme de los procesos de innovación en marcha en el centro.

### **Dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

En los centros educativos, el desarrollo de proyectos colaborativos innovadores no ocurren normalmente de forma inmediata, sino que constituye una labor continua de los equipos directivos en la orientación de esfuerzos de creación de entornos de trabajo colaborativo que apoyen la labor del profesorado, las tareas de coordinación docente y de gestión y de forma concreta la formación y mejora del rendimiento del alumnado.

Los equipos directivos promueven diferentes entornos, inicialmente supeditados a las características específicas de los centros (rurales completos, centros rurales agrupados, cooperativas, centros urbanos,...) y cada vez impulsando y promoviendo la gestión virtual del centro, mediante el uso de plataformas virtuales en los centros, impulsadas desde las Consejerías de Educación de las diferentes comunidades autónomas y la utilización de herramientas de trabajo colaborativo por el profesorado, específicas de la Escuela 2.0, como serían las herramientas de Google Docs, los blogs, las wikis,... orientadas al desarrollo de procesos de gestión y planificación de la docencia en las aulas.

Por un lado, el liderazgo pedagógico impulsado por los equipos directivos se preocupa por la calidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se ponen en práctica en el quehacer docente, y mejora las expectativas académicas tanto del alumnado como del profesorado. Este liderazgo ha de ir acompañado por un liderazgo organizativo, que impulsa determinadas estrategias metodológicas del profesorado en la docencia, implica al profesorado en el desarrollo de proyectos colaborativos de centro, corresponsabilizando al profesorado en las tareas planteadas, y establece las estructuras organizativas adecuadas para la planificación y puesta en práctica de los proyectos colaborativos innovadores.

Por otro lado, el liderazgo relacional de los directores, se centra en generar el consenso en el centro educativo, en implicar a todo el profesorado en los proyectos de trabajo colaborativo, el mantenimiento de unas relaciones adecuadas del centro educativo con la administración y con la comunidad educativa (Campo, 2011).

### Los procesos de innovación educativa.

La palabra innovación se asocia a la situación de cambio educativo, se entiende como algo nuevo, a la realización de aportes singulares en un espacio determinado. La innovación se asienta en objetivos deseables y deseados, para cuyos logros requiere la realización de esfuerzos concretos para la realización de nuevas prácticas o mejorar las prácticas existentes (Campos, 2011, p. 112).

Normalmente se tiende a identificar la innovación con procesos de mejora o progreso; actualmente el profesorado es mucho más escéptico respecto a esta situación de cambio, ya que el cambio por sí mismo no supone una mejora, sí se producen mejoras en algunos casos, pero no en todos. Para que una innovación implique un proceso de mejora, ha de producir innovaciones deseables por el profesorado y por los equipos directivos de los centros tanto a nivel de aula como a nivel general del centro, en función de unos intereses, valores, objetivos.

Sin docentes comprometidos en los procesos de mejora que quieran reformar los procesos habituales contando con los apoyos necesarios, tanto referente a los medios personales como materiales y el apoyo de las administraciones educativas y de la dirección de los propios centros, los procesos de innovación no suceden. La innovación va a estar vinculada a la cultura institucional de las organizaciones educativas y del trabajo colaborativo desarrollado por el profesorado y diferentes profesionales que participan en la educación de los centros educativos, siendo éstos los principales motores de la innovación (Campos, 2011, p. 113).

### La formación del profesorado y los procesos de cambio.

El cambio se concibe como problema y solución a la mejora de la calidad de la educación, sin embargo, se proporciona al profesorado un apoyo social poco claro y a su formación. Esta situación se muestra forzada por la desconfianza en la necesidad real de esa formación, los docentes inician su profesión con su formación de base obtenida durante su paso por la universidad y desde la perspectiva que se aprende desde la práctica. Respecto a la formación del profesorado, también es necesario abordarlo desde la perspectiva de los políticos, que desean rentabilizar sus inversiones a corto plazo, en el periodo del nombramiento del político correspondiente; por otro lado, los fondos destinados a la formación no ofrecen unos resultados inmediatos sobre el alumnado, han de ser observados a largo plazo.

Otra faceta destacable del profesorado respecto a los procesos de cambio es que: no participa directamente de los procesos, durante la fase de planificación, quedando relegado a convertirse en un instrumento para su aplicación. Se produce una concepción de su formación en torno a una visión instrumental, que puede ser observada en las políticas actuales de formación del profesorado (Guarro, 2005, p. 275).

Por todo esto, la formación continua o permanente constituye un elemento fundamental respecto a los procesos de innovación que se desean implementar en los centros.

### La formación impulsora de los procesos de cambio.

El alumnado que asiste actualmente a las escuelas presenta características muy diferentes, con distintas motivaciones e intereses diversos; esta situación exige una nueva concepción de la profesión docente, y requiere un replanteamiento de la formación inicial y permanente del profesorado.

En la medida que los procesos de innovación son más profundos, requieren un cambio mayor de los modelos de enseñanza que se han de poner en práctica, lo que implica decisiones estratégicas vinculadas a los procesos de formación inicial de los docentes, así como los posibles cambios organizativos que han de ser incluidos en el contexto de trabajo de los centros, las distribuciones de tiempo y de relaciones (Guarro, 2005, p. 278).

Las políticas educativas vinculadas a los procesos de cambios de gobiernos políticos a nivel nacional y regional, hace que los docentes nos encontremos en constante proceso de cambio, en este sentido,



el profesorado ha de mantener una postura central en el proceso, en primer lugar porque los propios profesores se constituyen en elemento del cambio y en segundo lugar porque el profesorado es el responsable de la educación del alumnado, de los futuros ciudadanos que viven en una sociedad en constante cambio. Destacamos y hacemos nuestras las palabras de Fullan (2002, p. 137):

“la formación del profesorado se basa en un aprendizaje continuo. Hay mucho que aprender y seguir aprendiendo en condiciones de complejidad dinámica, por lo que toda la carrera profesional es una proposición de cambio”.

La formación permanente del profesorado en los centros educativos ha de ser considerada por los equipos directivos como un proceso de cambio necesario, no sólo por la actualización tecnológica que requieren las nuevas herramientas características de la Escuela 2.0, o concretamente en nuestro contexto la Estrategia Red XXI, sino de forma más específica por el desarrollo de nuevas metodologías de trabajo colaborativo que permiten estas herramientas para el trabajo en el aula en los centros y la integración de proyectos innovadores educativos.

### Programa escuela 2.0.

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y las demandas actuales de la sociedad de la información en el contexto tecnológico actual derivaron en la implantación del programa “Escuela 2.0” (2009/2013) con el principal objetivo de digitalizar las aulas de los centros escolares españoles, más concretamente en las etapas de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de la ESO.

Dicho plan ha sido eliminado por el gobierno actual pero el desarrollo del mismo depende de cada comunidad autónoma, como es el caso de esta investigación, en la que Castilla y León asumen el nombre de REDXXI.

En el mismo se explicitaban una serie de objetivos a cumplir:

- a) Aulas digitales. Dotar de recursos TIC a los alumnos y alumnas y a los centros: ordenadores portátiles para alumnado y profesorado y aulas digitales con dotación eficaz estandarizada.
- b) Garantizar la conectividad a Internet y la interconectividad dentro del aula para todos los equipos. Posibilidad de acceso a Internet en los domicilios de los alumnos/as en horarios especiales.
- c) Promover la formación del profesorado tanto en los aspectos tecnológicos como en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana.
- d) Generar y facilitar el acceso a materiales digitales educativos ajustados a los diseños curriculares tanto para profesores y profesoras como para el alumnado y sus familias.
- e) Implicar a alumnos y alumnas y a las familias en la adquisición, custodia y uso de estos recursos tecnológicos.

Lorente (2011) apunta la importancia que tiene el equipo directivo con respecto a la implementación de las TIC en los centros educativos dentro del contexto “Escuela 2.0” y proporciona 5 fases a destacar:

- a) Carácter institucional del programa. El centro debe asumir el programa como suyo teniendo una identidad propia
- b) Reforzar las coordinaciones docentes y el liderazgo compartido. En este sentido las herramientas que nos proporciona la WEB 2.0 son de gran ayuda.
- c) Importancia del coordinador TIC. Una de las decisiones más importantes a tomar pues el desarrollo de las TIC en centro depende mucho de esta figura.
- d) Ayudar en la incorporación de nuevos profesores. Fomentar la colaboración y el acercamiento.
- e) Implicaciones en la integración de las TIC en las aulas y centros escolares.

El desarrollo del aprendizaje colaborativo en los centros escolares depende en buena medida de la implicación del equipo directivo con respecto a esta forma de trabajar. Las nuevas herramientas que

nos brinda la WEB 2.0 abren nuevas posibilidades para la creación de proyectos colaborativos entre centros, tanto a nivel local como internacional.

La etiqueta 2.0 implicar una forma de distinta trabajar. Una actitud colaborativa en todo momento, dónde la cooperación es una de sus mayores potencialidades debido al feedback que recibimos de otros equipos directivos. Los canales de comunicación que poseemos, la eliminación de las barreras espacio-temporales y la posibilidad de compartir materiales a través de la red hacen necesario una formación actualizada y permanente con respecto a la organización y gestión de centros educativos.

**El equipo directivo en el contexto de la escuela 2.0.**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han supuesto un cambio significativo en lo que concierne a la organización y dirección de los centros educativos. Vázquez (2008) apuntaba que es necesario dar respuesta a las siguientes realidades:

- El mundo en red o la galaxia de internet (Castells, 2001)
- Las nuevas formas de comunicación e interacción social ( aprendizaje colaborativo)
- El acceso multimodal a la información
- La apertura el entorno

De la misma forma, Cabero y Llorente (2005) nos presenta un esquema ilustrativo (figura 1) de las distintas características de los nuevos entornos formativos:



Figura 1. Características de los nuevos entornos formativos. (Cabero y Llorente, 2005)

El avance de las TIC hace necesario una actualización constante por parte del equipo directivo y más aún con el avance de la llamada WEB 2.0. O'Really fue el primer autor que hace referencia allá por el 2005. Desde ese momento se ha investigado la multitud de posibilidades que supone para la educación.

De la Torre (2006) nos apunta algunas de las características más importantes de la WEB 2.0: paso de la lectura a la lectura-escritura, la publicación en la red ya no está reservado para unos pocos y poseemos unas valiosas herramientas como son los blogs, redes sociales, etc. Otra de las particularidades es el protagonismo del usuario, parafraseando a Nafría (2007): “el usuario es el rey”.

## Metodología y análisis de datos

A través de una muestra de entrevistas al profesorado de centros educativos de la comunidad de Castilla y León, se exponen las diferentes visiones que tienen los equipos directivos de centros de infantil y primaria en la comunidad de Castilla y León, con respecto al aprendizaje colaborativo con TIC.

Se analizó una muestra de 24 entrevistas realizadas a los equipos directivos participantes en el proyecto de investigación “Aprendizaje colaborativo con TIC en el contexto de la Escuela 2.0”, centros de infantil y primaria con certificación TIC nivel 5 en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

*Tabla 1. Centros educativos de pertenencia de los Equipos Directivos entrevistados*

Nº	TIPO	NOMBRE DEL CENTRO	PROVINCIA	CERTIFICACIÓN TIC (2011-2012)
1	CEIP	Antonio Machado	BURGOS	Certificación TIC 5
2	CEIP	Antonio Valbuena	LEÓN	Certificación TIC 5
3	CEIP	Atalaya	SEGOVIA	Certificación TIC 5
4	CEIP	Juan Vallejo	BURGOS	Certificación TIC 5
5	CEIP	La Antigua	SALAMANCA	Certificación TIC 5
6	CEIP	Las Matillas	BURGOS	Certificación TIC 5
7	CEIP	Marqués del Arco	SEGOVIA	Certificación TIC 5
8	CEIP	Miguel Delibes	BURGOS	Certificación TIC 5
9	CEIP	Nuestra Señora de la Piedad	PALENCIA	Certificación TIC 5
10	CEIP	Padre Manjón	LEÓN	Certificación TIC 5
11	CEIP	Pío del Río Hortega	VALLADOLID	Certificación TIC 5
12	CEIP	Río Arlanzón	BURGOS	Certificación TIC 5
13	CEIP	Virgen de Olmacedo	SORIA	Certificación TIC 5
14	CEIP	Villaralvo	ZAMORA	Certificación TIC 5
15	CRA	El Mirador de la Sierra	SEGOVIA	Certificación TIC 5
16	CRA	Entre dos Ríos	SEGOVIA	Certificación TIC 5
17	CEIP	Vicente Aleixandre	VALLADOLID	Certificación TIC 5
18	CRA	El Burgo Ranero	LEÓN	Certificación TIC 5
19	CEIP	Anejas	LEÓN	Certificación TIC 5
20	CEIP	Pradera de la Aguilera	PALENCIA	Certificación TIC 5
21	CEIP	Miguel de Cervantes	VALLADOLID	Certificación TIC 5
22	IESO	Ribera del Cega	VALLADOLID	Certificación TIC 5
23	IESO	Tomás Bretón	SALAMANCA	Certificación TIC 5
24	IES	Venancio Blanco	SALAMANCA	Certificación TIC 5

Con motivo de formalizar los análisis cualitativos realizados sobre la muestra, en un registro detallado y eficiente, se manejaron herramientas informáticas que facilitaron el tratamiento de grandes volúmenes de datos textuales (también imágenes, sonidos o videos si fuese necesario). Concretamente, para el estudio de dichas entrevistas se utilizó un programa de análisis cualitativo de

datos, Nvivo10 que nos permitió realizar una interpretación comprensiva, a la vez que aportó fiabilidad y validez a las conclusiones obtenidas. Nvivo 10 es software especializado en análisis cualitativo de datos que posibilita el estudio y la extracción de conclusiones sobre la muestra, al mismo tiempo que propicia una síntesis de los principales elementos y posibilidades percibidos desde la dirección de los centros escolares.

El rigor que se otorga a la utilización de un soporte informático para el análisis cualitativo de datos deriva de su sistematización y su grado de exhaustividad, lo que permitió alcanzar cotas elevadas en la validez de los constructos obtenidos, a niveles internos y externos, así como la confiabilidad sobre los procedimientos llevados a cabo.

El uso más elemental del programa, es el de integrar toda la información de que disponemos de forma clara y concisa, facilitando su ordenación, las búsquedas posteriores sobre las entrevistas en estudio y la posterior recuperación de todos los procesos, estadios y codificaciones conjuntas realizadas.

Un nivel más profundo de trabajo implicó el establecimiento de relaciones entre elementos, así como la elaboración de modelos que, mediante la correspondiente representación gráfica, orientaron y apoyaron en la resolución de los interrogantes y el establecimiento de las conclusiones esbozadas.

## Resultados y discusión

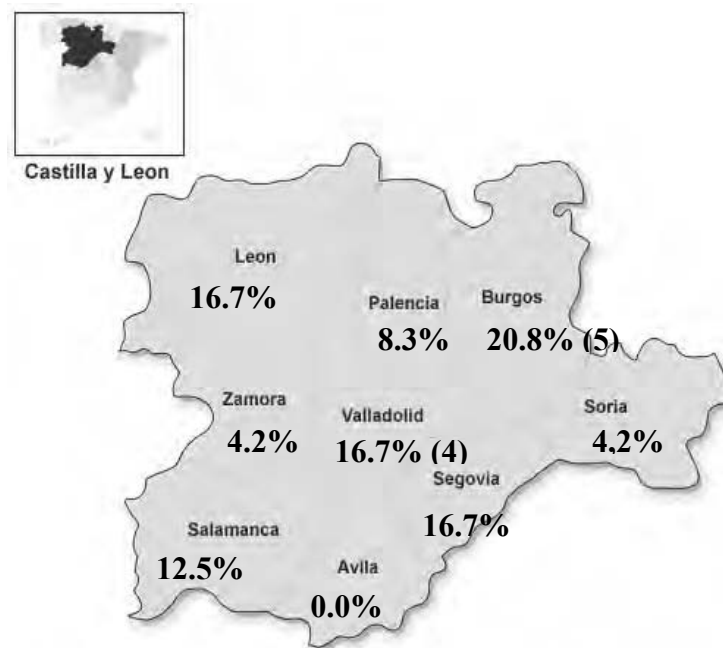


Figura 2. Distribución de entrevistas realizadas a Equipos Directivos con nivel 5 en la Comunidad Autónoma de Castilla y León

Cuarenta y cinco términos concentraron un 17% de todo el contenido codificado, todos ellos en referencia al aprendizaje colaborativo con TIC, lo cual resulta poco relevante dado que es el núcleo de interés de la entrevista considerada.

Tabla 2. Extracto de palabras frecuentes en la muestra

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Profesores	653	1,03	Profesor, profesores, profesorado
Tic	576	0,91	Tic, tics
Aula	408	0,64	Aula, aulas, clase, clases
Colaborativo	340	0,53	Colaborativo, colaborativos, colaborativa, colaborativas
Formación	296	0,47	Formación
Proyectos	289	0,46	Proyecto, proyectos
Alumnos	266	0,42	Alumno, alumnos
Red	219	0,34	Red
Actividades	213	0,34	Actividad, actividades
Trabajo	213	0,34	Trabajo, trabajos
Grupo	170	0,27	Grupo, grupos
Aprendizaje	162	0,26	Aprendizaje, aprendizajes
Ordenadores	153	0,24	Ordenador, ordenadores
Experiencias	137	0,22	Experiencia, experiencias
Plan	130	0,20	Plan
Coordinador	114	0,18	Coordinador, coordinadores
Equipo	108	0,17	Equipo, equipos
Blogs	101	0,16	Blog, blogs
Problemas	97	0,15	Problema, problemas
Web	92	0,14	Web, webs
Educativo	87	0,14	Educativo, educativos
Pizarra	87	0,14	Pizarra, pizarras

En lo que respecta a la similitud entre centros, conglomerados por similitud de palabras en función del contenido tratado, se identificaron cuatro grupos bien diferenciados, aunque con índice de similitud muy alto, pues las entrevistas cerradas en torno al mismo tópico disminuyen la variabilidad observada ( $,776 \leq r \leq ,966$ ).

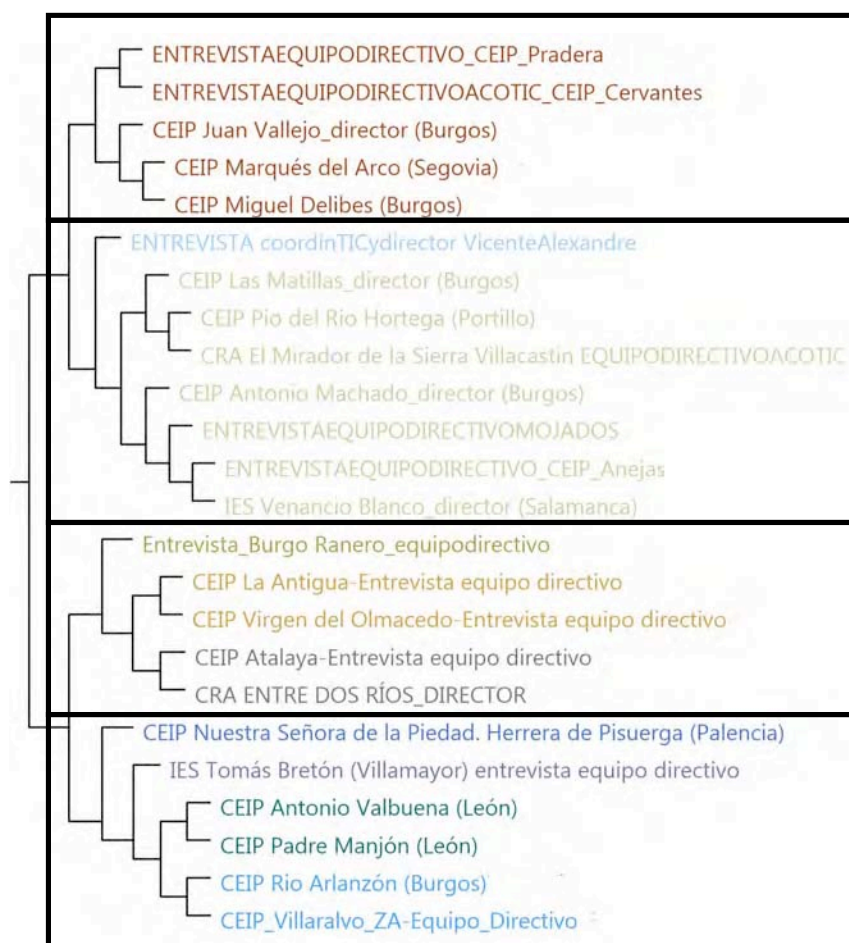


Figura 3. Conglomerados de entrevistas por similitud de palabra.

Aparentemente, las diferencias entre los conglomerados formados no eran significativas, pero una mayor profundización en el contenido de las mismas permitió observar que los centros con menor correlación entre sí obedecen a grados de integración dispares del aprendizaje colaborativo con TIC en el centro y aula.

Si bien prácticamente todos los centros tenían una dotación tecnológica similar (pizarras, miniportátiles, red wifi...), especialmente motivado por su inclusión en la estrategia Red XXI (2010-2013), no todos alcanzaron el mismo grado de integración curricular e integración con las prácticas de aprendizaje colaborativo en el centro. En este sentido, identificamos dos grandes grupos de tamaño aproximado, diferenciados fundamentalmente por una integración total y parcial en torno a esta metodología de trabajo: cooperación intercentros, canales de difusión, experiencias de formación...

En lo que respecta a la proximidad de términos entre sí, cabe destacar la fortaleza entre los siguientes pares de palabras, lo cual ofrece una idea de la importancia del término principal en el contexto en el que realizamos el estudio:

Tabla 3. Términos próximos en la muestra

TÉRMINO AUXILIAR	TÉRMINO PRINCIPAL
aula	experiencias
profesorado	blogs
trabajo	TIC
educativo	pizarra
colaborativo	aprendizaje
problemas	coordinador
red	formación
alumnos	colaborativo

Destaca la cercanía existente entre el coordinador y los problemas, proximidad motivada porque el coordinador es percibido como una figura necesaria, demandada de forma permanente en los centros para la asunción de responsabilidades y resolución de incidencias vinculadas, fundamentalmente, a aspectos de manejo y soporte en la administración, actualización y asesoría de destrezas tecnológicas y metodológicas.

El blog ha destacado como la herramienta TIC de comunicación más empleada en los centros, tanto para la interacción del profesorado entre sí, como para la participación del alumnado en el aula, el contacto y difusión de la actividad con las familias o la visibilidad y oferta de servicios a la comunidad.

Se observaron distintas tipologías de blogs: en algunos centros, estos blogs fueron desarrollados por unidades y/o niveles (quinto, sexto...); en dichos casos solía haber una mayor implicación del centro en su conjunto. En el resto de ocasiones, los blogs eran iniciativas individuales, de profesores concretos, dentro del contexto de su área de conocimiento (música, inglés...).



Figura 4. Término clave “blog” en contexto

El instrumento tecnológico de mayor implantación en el aula resultó ser la pizarra digital, cuya utilización ha favorecido el desarrollo interactivo de procesos de aprendizaje colaborativo en mayor medida que los PCs o los miniportátiles, cuyo uso se identificó mayoritariamente a prácticas individuales dentro del aula.

La utilización de la pizarra digital, de presencia en prácticamente todas las aulas, requerido un esfuerzo formativo importante al profesorado, dirigido desde el centro a través de la inclusión en el programa Red XXI. Considerada un elemento muy motivador, ha reemplazado a la pizarra tradicional en casi todos los casos, siendo ahora una nueva preocupación la referida a su mantenimiento, conservación y reposición de los cañones de proyección.

Respecto al responsable TIC en los centros de nivel 5 este perfil está claramente definido y mayoritariamente se identificó con un miembro del equipo directivo, aunque en ocasiones es un profesor activo, innovador, cuya inquietud tecnológica sirve de soporte y apoyo al resto del profesorado. Su figura es muy valorada por el equipo directivo y se demanda del coordinador TIC formación para el desarrollo de competencias digitales. Constituye un perfil profesional diferente al técnico informático. Dicho técnico está orientado a la reparación de las estructuras tecnológicas de los centros y vinculado a los servicios externalizados por la Consejería de Educación, cuyo trabajo está orientado a la resolución de problemas informáticos graves o infraestructuras tecnológicas.

## Conclusiones

Los aspectos ligados a la estructura de los centros docentes “repercuten en las relaciones que se desencadenan en el mismo” (González, 2011, p. 45). La perspectiva organizativa y su enfoque de trabajo determinan las posibilidades de cooperación y coordinación, así como la distribución de los tiempos y los espacios en el centro. Consecuentemente, también la correcta adecuación de los elementos tecnológicos a la vida del centro depende de las condiciones organizativas en los centros, así como de las gestiones y relaciones establecidas para la dotación, formación e incorporación al currículo de dichos elementos. De este modo, el éxito en la inclusión de modos y medios tecnológicos para un entorno escolar de trabajo colaborativo depende profundamente del compromiso con las TIC desde el gobierno y gestión de los centros escolares.

Las redes de profesionales y de centros deben ser estimuladas desde la dirección de los mismos para desarrollar habilidades de aprendizaje e innovación en comunidad, esto es, en un entorno conectado de creatividad, reflexión, resolución de conflictos y propuestas compartidas.

El análisis sobre el corpus, realizado a través de software especializado en el análisis cualitativo de datos, busca profundizar en estos interrogantes y dilucidar si el centro organiza su actividad en torno a prácticas colaborativas significativas apoyadas tecnológicamente.

Los resultados sugieren una incorporación tecnológica especialmente impulsada, desde los equipos directivos, respecto los aspectos estructurales y comunicativos, requiriendo una integración curricular profunda.

Asimismo, el trabajo colaborativo se realiza implícitamente, sin una referencia expresa a su implementación planificada y en el que la tecnología encaja interrumpidamente.

También aparecen en los resultados evidencias acerca de que las dificultades del profesorado para la puesta en práctica del aprendizaje colaborativo con TIC, recae más en la dimensión metodológica que en la instrumental.

Se identifica la movilidad, respecto a la rotación de las plantillas del profesorado provisional en los centros frente al profesorado con destino definitivo, como una de las limitaciones más destacadas para desarrollar proyectos colaborativos con TIC y la continuidad de los mismos a largo plazo.



## Bibliografía

- Cabero, J y Llorente, M.C (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la Teleformación. *Revista electrónica alternativas de educación y comunicación*. Recuperado de: <http://www.ealternativas.edu.ar/>
- Campo, A. (2011). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Campos Barrionuevo, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De La Torre, A (2006).WEB educativa 2.0. *Edutec: revista electrónica de tecnología educativa*, 20. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.pdf>
- De Pablos Pons, J. (2010). Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes. En J. de Pablos Pons, M. Area Moreira, J.M. Correa Gorospe (Coords.), *Políticas Educativas y buenas prácticas con TIC* (pp. 21 – 41). Barcelona: Graó.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- González González, M. T. (Coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Guarro Pallás, A. (2005). Los apoyos a los procesos de cambio. En A. Guarro Pallás, *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja* (pp. 265 – 321). Madrid: Pirámide.
- Lorente Lorente, A (2011). Las TIC en Aragón y el programa Escuela 2.0 Implicaciones para la dirección, la organización y la gestión del centro escolar. *Fórum Aragón*, 3. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3799513>
- Nafría, I (2007). *WEB 2.0, el usuario, el nuevo rey de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.

## Autores

Luis M. González Rodero

Máster en Informática Educativa de la UNED. Profesor en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, de las asignaturas de Grado: Las TIC en la Educación, Organización del Centro Escolar, Prácticum y Trabajos de Fin de Grado. Líneas de Investigación: Didáctica de la Formación on-line, innovación docente mediada con TIC, desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje con TIC e integración de las TIC en la Educación Infantil y Primaria

Adriana Recamán Payo

Personal Investigador en Formación. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Área de MIDE. Docencia en Métodos de Investigación Cualitativa y Métodos de Investigación en Educación. Líneas de investigación: Análisis de contenidos, Minería de texto y de datos y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Carlos González Ruiz

Personal Investigador en Formación. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Área de MIDE. Líneas de investigación: Web 2.0, Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P. & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.180101>

## El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria

Unai Sáez de Ocáriz, Pere Lavega, Jaume March

Universidad de Lleida

### Resumen

Aprender a convivir es uno de los temas prioritarios de la educación actual. Los conflictos en educación física muestran la existencia de desequilibrios en la interacción entre iguales. Este trabajo investigó los conflictos motores en una unidad didáctica de juegos de oposición en alumnos de un centro de educación primaria. Se identificó el índice de conflictividad de esas relaciones, las conductas que originaron esos conflictos y también las reacciones. Los resultados aportaron informaciones precisas del perfil conflictivo del grupo en situaciones de juego y sirvieron para reorientar las siguientes intervenciones del profesor orientadas hacia una transformación pedagógica de los conflictos.

### Palabras clave

Conflicto; Educación Física; Formación de Profesores; Juego.

## Teachers faced with conflicts in physical education. The case of the opposition games in Primary school

### Abstract

To Learn to coexist is one of the priority issues in education today. Conflicts in physical education show the existence of imbalances in peer interaction. This study investigated the motor conflicts in an opposition's games learning unit in students from primary school. It was identified the index of conflictivity in those relationships, the behaviors that led to these conflicts and also reactions. The results provided accurate information from the conflict group profile in game situations and served to refocus the following interventions oriented teacher pedagogical transformation of conflicts.

---

### Contacto

Unai Sáez de Ocáriz, [usaez@inefc.es](mailto:usaez@inefc.es), Universidad de Lleida, Pda. Caparrella, s/n., 25192 Lleida (Cataluña) España.

## Key words

Conflict; Physical Education; Teacher Training; Game.

## Introducción

La vida en sociedad se caracteriza por continuas interacciones que se generan entre las personas que comparten escenarios sociales comunes a lo largo de la vida. Estos contextos activan procesos de socialización donde se aprende a respetar los procedimientos fundamentales que rigen la propia cultura (Deutsch, Coleman, & Marcus, 2006). Fruto de dichas relaciones se crean las bases de la personalidad y el desarrollo de competencias necesarias para fomentar el dialogo social que, a su vez, enseñan a las personas a convivir con los demás. En dicha convivencia, se producen y reproducen multitud de situaciones, algunas favorables y otras adversas, que pueden generar desequilibrios y por tanto la aparición de desacuerdos y tensiones entre sus protagonistas que, según como se gestionen, van a originar situaciones de conflicto (Ortega & Del Rey, 2003).

En la actualidad, tal como se puede observar en los medios de comunicación en las últimas décadas, el conflicto se ha convertido en un elemento común en nuestras sociedades, convirtiéndose en una problemática de primer nivel y de gran importancia en el orden social. Debido a las diferencias sociales, económicas y de valores existentes en las sociedades modernas, los conflictos se reproducen tanto en la vida social como en el entorno escolar. Y es aquí, en la escuela, donde los aspectos positivos y negativos de las relaciones que se establecen en las ciudades confluyen (Ramírez-Fernández, 2006).

## Los conflictos en la escuela

Las continuas manifestaciones de conflictos en las escuelas han estimulado las políticas educativas Europeas, promoviendo la búsqueda de herramientas y formulas que aporten experiencias positivas a favor de la mejora de la convivencia escolar (Caballero, 2002; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, & Fernández, 2003; Ortega & Del Rey, 2003; Molina, 2005; Salomäki, 2001). Dicha situación confirma la necesidad por parte del profesorado de poseer la formación suficiente como para poder transmitir al alumnado alternativas a las respuestas violentas cuando se encuentran ante situaciones conflictivas (Caballero, 2002; Johnson & Johnson, 1999).

En este sentido, entre las posibles herramientas pedagógicas con las que cuentan los docentes, el juego se convierte en un excelente elemento para desarrollar el aprendizaje de las habilidades pro-sociales de los alumnos, fundamentadas en la participación crítica y en el uso del pacto y dialogo interpersonal. De la misma manera, ayuda a regular las emociones negativas asociadas a la emergencia de las situaciones de conflicto, fomentando experiencias positivas que lleguen a optimizar las relaciones sociales, la autoestima, y el interés por el aprendizaje (Hromek & Roffey, 2009; Johnson & Johnson, 1999).

Complementando lo ya mencionado, se observa en la literatura diferentes estudios y experiencias en torno a la violencia escolar, los problemas de convivencia y los conflictos en España, que ofrecen estrategias alternativas a las empleadas hasta el momento (e.g., Burguet, 1999; Del Barrio & Martín, 2003; Del Rey & Ortega, 2001; Díaz-Aguado, 2006; González & Pérez-Criado, 2004; Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio, & Echeita, 2003; Ortega, 1997; Rodríguez-Basanta & Salarich, 2009; Sastre & Moreno, 2002; Trianes & García-Correa, 2002; Víguer & Avia, 2009). Asimismo, desde el área de educación física se presentan trabajos relacionados con la prevención de conflictos y conductas violentas (Blandon, Molina, & Vergara, 2005; Kwon, 2007; López-Ros & Eberle, 2003), y propuestas específicas del tratamiento de los conflictos en las clases de educación física (Costes & Sáez de Ocariz, 2012; Fraile, 2008; Lavega, 2001; Velázquez, 2001).

### Educación física y conflictos

La educación física, de naturaleza vivencial, emotiva, social y altamente pro-activa, se distingue por ser un área donde los conocimientos se adquieren a través de aprendizajes procedimentales, asociados a poner en práctica acciones motrices. Si una alumna quiere aprender a nadar, debe ponerse en la piscina; si un alumno quiere aprender a chutar, debe golpear un balón; si una alumna quiere aprender a dialogar con los demás, debe participar de situaciones motrices donde sea necesario, por ejemplo, pasar un balón a un compañero o interceptar una pelota de un adversario. La acción motriz se impone ante la acción verbal, el aprendizaje declarativo cede el paso y el protagonismo al aprendizaje procedimental ofreciendo multitud de posibilidades para la educación de los conflictos al establecer ambientes favorables de aprendizaje.

Tabla 1. Ejemplos de conductas motrices en un par de juegos sociomotores

<b>Juego de Cooperación Oposición de los 10 pases.</b> Se enfrentan dos equipos, intentando realizar diez pases seguidos sin que el equipo rival les robe el balón. Quien lo consiga realizar en tres ocasiones gana.	
<b>Conducta Motriz Ajustada</b>	Pasar de manera adecuada el balón a un compañero.
<b>Conducta Motriz Desajustada</b>	Perder la posesión del balón por un pase mal ejecutado.
<b>Conducta Motriz Perversa</b>	Empujar a un adversario cuando el contacto físico no está permitido.
<b>Conducta Verbal de Pacto</b>	<i>Conducta verbal ajustada.</i> Acordar estrategias con los compañeros para que el balón no sea atrapado por el equipo contrario. <i>Conducta verbal desajustada.</i> Indicar a los demás que no se quiere aceptar las estrategias de los compañeros
<b>Juego de Oposición. Robar colas.</b> Cada jugador tiene un pañuelo que se lo coloca detrás por encima del pantalón "colgando". Tras la señal se intenta robar el mayor número posible de pañuelos de los demás. Quien obtenga más gana.	
<b>Conducta Motriz Ajustada</b>	Engañar a un adversario que nos quiere quitar la cola, conseguir quitar la cola de un rival.
<b>Conducta Motriz Desajustada</b>	No conseguir engañar a un rival cuando nos quiere quitar el pañuelo; no lograr quitar el pañuelo de un adversario.
<b>Conducta Motriz Perversa</b>	Esconder el pañuelo en el pantalón de modo que no salga "colgando". Empujar a un rival para quitarle el pañuelo.
<b>Conducta Verbal de Pacto</b>	<i>Conducta verbal ajustada.</i> Acordar con los demás participantes que regla se puede introducir para evitar que se haga trampas al esconder el pañuelo. <i>Conducta verbal desajustada.</i> Criticar de modo intolerante las aportaciones de otros compañeros de juegos cuando el maestro les invita a que propongan un cambio de reglas.

Este trabajo da continuidad a los estudios de Lavega (2001) sobre las conductas motrices conflictivas en la educación física. Se parte de la idea de entender cada juego motor como un sistema de reglas portador de una organización interna particular, que libera procesos prácticos concretos a la hora de relacionarse. Cada juego dispone de una "carta de identidad" o lógica interna que orienta a los jugadores a resolver problemas singulares asociados a: a) la relación con los otros participantes (se debe saber interactuar adecuadamente con otros participantes que pueden ser compañeros o adversarios); b) la relación con el espacio (se debe calcular distancias, ocupar las mejores zonas); c) la relación con el material (se debe saber emplear de manera adecuada un balón, un aro u otro objeto según el juego); d) la relación con el tiempo (se debe gestionar muy bien el tiempo de que se dispone para actuar, así como la manera de intervenir en función de si se está al principio al final del juego o de si el marcador va a favor o en contra de nuestros intereses). Cualquier estudiante que participa de un juego, se pone a prueba para adaptarse a la lógica interna de esta práctica, protagonizando conductas motrices, es decir, comportamientos con significado. El concepto de conducta motriz establece que la persona al intervenir actúa con toda su biografía, poniendo en acción de manera unitaria las diferentes dimensiones de su personalidad; es decir, cualquier alumno

al participar en el juego del balón tiro (cementerio o balón prisionero), cuando lanza el balón activa simultáneamente (de manera sistémica) la dimensión biológica (se cansa, su corazón bombea según el esfuerzo realizado); la dimensión afectiva o emocional (se ríe de alegría si su lanzamiento es acertado, o grita y expresa ira cuando es capturado), la dimensión cognitiva (decide pasar a un compañero o lanzar a un adversario); y la dimensión social (pasa el balón a María y pacta una estrategia con Jorge para coordinar la siguiente jugada) (cf. Parlebas, 2001).

La educación física concebida como la pedagogía de conductas motrices permite al profesor optimizar la formación integral del alumno. Si se quieren educar las relaciones interpersonales (conflictos) se debería dirigir la atención a educar la dimensión social de las conductas motrices. Para ello puede ser de gran ayuda identificar cuatro tipos de conductas sociales: a) conductas motrices ajustadas; aquellas que se orientan hacia lo que exige la lógica interna del juego; b) conductas motrices desajustadas; aquellas que se alejan de lo que exige la lógica interna del juego; c) conductas motrices perversas; aquellas que no contemplan las reglas del juego; y d) conductas verbales de pacto; aquellas que aparecen cuando se establecen acuerdos sobre estrategias o posibles cambios de reglas entre los participantes (Lagardera & Lavega, 2005; Lavega, 2004; Lavega, Planas, & Ruiz, en prensa).

### Los juegos de oposición como procedimiento pedagógico

Cuando se trata de educar relaciones interpersonales entre los alumnos es necesario dirigir la atención hacia los juegos cuya lógica interna exige interactuar con otros participantes. Estos juegos denominados sociomotores (Parlebas, 2001) pueden ser de cooperación pura (presencia de compañeros), de oposición pura (sólo presencia de adversarios) o de cooperación-oposición (presencia de compañeros y de adversarios).

Este artículo dirige la atención hacia los juegos de oposición en el que los participantes a priori son jugadores hostiles. Los jugadores pueden intervenir en juegos con una estructura de relación social de duelo (uno contra uno) en los que es fácil identificar el ganador y el perdedor. También se puede intervenir en juegos de oposición con estructuras sociales originales (por ejemplo uno contra todos) en las que los participantes intercambian roles sin que exista un desenlace final (por ejemplo en los juegos de persecución, cuando un “cazador” toca a una “liebre” se permutan los roles).

Todo este tipo de juegos exigen un máximo nivel de compromiso social con los otros participantes, ya que los participantes se ponen a prueba para engañar y no ser engañados por los adversarios. El éxito de un jugador se acompaña del fracaso de otro y en este contexto, donde nadie nos ayuda, es fácil que aparezcan conflictos. Cuando el grupo dispone de competencias sociales este tipo de juegos pueden ser portadores de emociones positivas y por tanto generar experiencias de bienestar personal y social (Alonso, Etxebeste, & Lavega, 2010; Alonso, Lavega & Reche, 2011; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila & March, 2011; Lavega, March & Filella, 2013; Lee, Mower, Busso, & Naranyan, 2011).

### El conflicto motor

En las clases de educación física el juego motor se traduce en un auténtico laboratorio de relaciones sociales (Parlebas, 2001), actúa como una ‘sociedad en miniatura’ donde los protagonistas se relacionan, y, como ocurre en la sociedad, se producen desequilibrios que pueden generar tensiones. Cuando el profesor propone un juego a sus alumnos, estos responden de manera diversa a la lógica interna del mismo, produciéndose desequilibrios cuando las conductas motrices no se ajustan a las demandas del juego. Los conflictos motores aparecen como consecuencia de una conducta motriz perversa, una conducta motriz desajustada o durante un desacuerdo en el pacto de reglas, que a su vez tienen como respuesta una agresión verbal, física o mixta (verbal y física simultánea), y que inducirá a una intervención por parte del profesorado o de los propios protagonistas (Sáez de Ocáriz, 2011).

Otro concepto de interés para la educación de los conflictos es el índice de conflictividad resultante de la intensidad del origen y la respuesta que caracteriza a un conflicto motor (Sáez de Ocáriz & Lavega, en prensa) (ver Figura 1). Se trata de una herramienta muy útil para el profesor de educación

física, ya que permite identificar el perfil conflictivo de sus alumnos, y así poder plantear estrategias coherentes para la optimización de sus conductas conflictivas. El índice de conflictividad de los conflictos motores corresponde a un nivel bajo cuando las puntuaciones son de 2 a 3, a un nivel medio cuando es de 4, y a un nivel alto cuando las puntuaciones son de 5 y 6.



Figura 1. Nivel de intensidad en el conflicto motor (Sáez de Ocáriz, 2011).

Tabla 2. Clasificación de los conflictos motores en los juegos motores (Sáez de Ocáriz, 2011)

ORIGEN	INT	REACCIÓN	INT	SUMA	ICf
Conducta Verbal Asociada al Pacto	1	Agresión Verbal	1	2	Nivel Bajo
Conducta Verbal Asociada al Pacto	1	Agresión Física	2	3	Nivel Bajo
Conducta Verbal Asociada al Pacto	1	Agresión Mixta	3	4	Nivel Medio
Conducta Motriz Desajustada	2	Agresión Verbal	1	3	Nivel Bajo
Conducta Motriz Desajustada	2	Agresión Física	2	4	Nivel Medio
Conducta Motriz Desajustada	2	Agresión Mixta	3	5	Nivel Alto
Conducta Motriz Perversa	3	Agresión Verbal	1	4	Nivel Medio
Conducta Motriz Perversa	3	Agresión Física	2	5	Nivel Alto
Conducta Motriz Perversa	3	Agresión Mixta	3	6	Nivel Alto

Nota: INT: intensidad; ICf: índice de conflictividad

### La actitud del profesorado: transformación del conflicto motor

Para educar a partir del conflicto es necesario que el profesor de educación física disponga de criterios didácticos y pedagógicos coherentes que aporten respuestas a las necesidades actuales, y que fomenten el desarrollo de competencias sociales entre el alumnado (aprender a relacionarse, aprender a crecer a partir de situaciones inicialmente desfavorables, ...). Entendemos que el proceso a seguir debería respetar los siguientes principios: a) incorporar la educación de relaciones interpersonales en el proyecto educativo (objetivos); b) disponer de un marco teórico que ofrezca criterios de intervención; y c) asumir un papel de 'profesor-investigador' asociado a actuar como educador y a la vez gran observador para encontrar evidencias y dar respuesta a las diferentes respuestas asociadas al diálogo interpersonal que se establece en los alumnos.

La transformación educativa de los conflictos motores como herramienta para optimizar las conductas motrices conflictivas supone no entender el conflicto como una situación negativa que se

ha de eliminar, sino concebirla como un escenario pedagógico que puede modificar los aprendizajes, y también favorecer la comunicación y el diálogo interpersonal (Lederach, 2003; Väyrynen, 1991).

En lo que corresponde a la educación física, el profesorado debe de reconocer y aceptar la presencia de conflictos en sus clases, para posteriormente introducir medidas de prevención y/o intervención directa sobre los juegos en los que estos aparecen. Entendemos que existen dos estrategias principales:

a) Modificar las reglas (lógica interna) del juego que se esté practicando. Una vez conocido el perfil conflictivo del grupo (índice de conflictividad) se deberían identificar aquellas condiciones del juego que han provocado conflictos para modificarlas introduciendo reglas más favorables (p.ej. incorporar nuevos roles para que todos puedan capturar al jugador que se escapa; modificar el espacio de juego, introduciendo zonas prohibidas o ampliando o reduciendo la superficie de juego; variar la manera de utilizar el material y evitar que lo puedan golpear bruscamente; o cambiar la manera de puntuar para permitir que el marcador sea más equilibrado). Si la modificación de reglas no funciona, se sugiere cambiar de juego y buscar otra práctica cuya lógica interna presente condiciones más favorables.

b) Intervenir sobre el alumnado protagonista del conflicto. La transformación de esa relación conflictiva podrá seguir diferentes estrategias en función del índice de conflictividad de esa relación (por ejemplo el profesor puede actuar sobre las personas responsables del conflicto separándoles para dejar que posteriormente continúen jugando; apartándolos temporalmente del juego con la posibilidad de que puedan incorporarse; o incluso con la expulsión definitiva). Se ha de tener en cuenta que si el profesorado siempre actúa cuando aparece cualquier conflicto, independientemente de la intensidad agresiva del mismo, y no proporciona al alumnado un espacio y un tiempo para que estos gestionen su propios conflictos, no se estará fomentando el desarrollo de competencias sociales mediante la transformación de conflictos (Burguet, 1999; Johnson & Johnson, 1999), sino que se les animará a la dependencia de figuras de poder que dictaminen sentencia.

Una vez presentados los fundamentos teóricos, el presente artículo examinó la relación existente entre los conflictos motores y los juegos motores de oposición que acontecieron con motivo de una experiencia pedagógica en un centro educativo de Primaria. Se estudiaron tres objetivos: a) identificar los conflictos motores que emergen en los juegos de oposición; b) describir la relación entre las conductas generadoras y las respuestas conflictivas; y c) proponer una clasificación de dichos conflictos motores que permita al profesorado de educación física optimizar sus estrategias para trabajar con sus alumnos.

## Metodología

### Participantes

Este estudio se realizó con 43 estudiantes de un centro de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Lleida (21 niños y 22 niñas;  $M = 21.5$ ;  $DT = .50$ ), con un rango de edad que osciló de 8 a 11 años ( $M = 9.35$ ;  $DT = 1.07$ ). De esos participantes, 23 estudiaban ciclo medio (11 chicos y 12 chicas) y los 20 restantes cursaban ciclo superior (10 chicos y 10 chicas). En todo momento se garantizaron los aspectos éticos de las investigaciones en las ciencias sociales: a) los sujetos no sufrieron ningún riesgo; b) sin interferencia entre los objetivos compartidos; c) respeto a la dignidad personal; d) privacidad; e) anonimato; y f) confidencialidad (Mesía, 2007; Howe & Moses, 1999).

### Experiencia Pedagógica

Esta investigación formó parte de un programa de educación física orientado a la reducción de la violencia y el absentismo escolar. El centro fue autorizado a impartir un plan de autonomía de acción pedagógica, consistente en la realización de “talleres” a través de actividades de educación física y educación plástica. La activación de esos programas quedaba justificada ya que esos estudiantes procedían de un entorno social, económico y cultural muy desfavorable; era habitual encontrar alumnos pertenecientes a unidades familiares desestructuradas, en las que diferentes miembros de



la familia debían superar problemas tan extraordinarios como la prisión, el alcoholismo, la drogadicción, el desempleo, la ausencia de recursos o el analfabetismo. Dicho programa pedagógico se realizó durante dos cursos académicos.

### Procedimiento

En este trabajo se estudian los conflictos motores aparecidos en la unidad didáctica (8 sesiones) destinada a educar relaciones interpersonales mediante 32 juegos de oposición del primer curso académico. Esas sesiones tuvieron una hora de duración y se realizaron dos veces por semana. El profesor de educación física desempeñó simultáneamente un doble rol: docente e investigador. Se responsabilizó de diseñar el programa de intervención, seleccionar e impartir los juegos, para posteriormente, nada más terminar la sesión, describir de una manera rigurosa, minuciosa y pormenorizada cada uno de los juegos propuestos y los procesos de conflicto motor detectados.

El procedimiento elegido para observar y describir lo sucedido en las clases de educación física fue la observación participante, cuyo objetivo fundamental era la descripción del grupo social estudiado con el fin de captar su propia realidad para posteriormente reconstruir la globalidad del fenómeno (Quivy & Campenhoudt, 2000; Ruiz-Olabuénaga, 1999).

Se descartó el uso de recursos audiovisuales por las condiciones en que se debía de trabajar, por las características de la población y el centro educativo en el que se realizó la experiencia, y debido a que el estudio consideró el registro y análisis de unidades de información molares en las que el único requisito imprescindible era tener calidad de información correspondiente a una buena descripción del tipo de práctica motriz realizada, de cada uno de los conflictos que protagoniza el alumno al jugar, y del índice de conflictividad.

### Instrumentos

Teniendo en cuenta que la acción de observar no puede ser restringida a una simple percepción pasiva de los hechos, sino que es necesario registrar toda la información para posteriormente poderla organizar (Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995), se utilizó como sistema narrativo las notas de campo, constituidas por descripciones concretas y amplias del fenómeno observado con el fin de explicar los procesos en desarrollo e identificar las pautas de conducta observadas.

Dichas notas de campo se registraron nada más terminar cada una de las sesiones para evitar los problemas de registro derivados de la observación de fenómenos de tipo social (Del Rincón et al., 1995). Con el fin de describir detalladamente dichos procesos, se utilizó una hoja de observación definida por variables relativas al juego y al conflicto.

### Análisis de los Datos

Se realizó un análisis estadístico a través de un análisis descriptivo y un análisis inferencial por medio del modelo de regresión logística univariable y multivariable de los datos cualitativos obtenidos; y un análisis de contenido semántico de los datos cualitativos registrados. Se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 19.0 para Windows.

### Resultados

Los datos que se muestran a continuación presentan los resultados obtenidos en función del agente generador y de la respuesta conflictiva ante tal estímulo, en los juegos sociomotores de oposición.

En los 32 juegos sociomotores de oposición propuestos a lo largo de la experiencia pedagógica, se identificó algún tipo de conflicto motor en 19 de ellos (59.4 %), detectándose un total de 77 conflictos motores. De estos, atendiendo a los datos cuantitativos, el 49.4 % (38) por conductas motrices conflictivas desajustadas, y el 50.6 % (39) por conductas motrices conflictivas perversas ( $M = 1.51$ ;  $DT = .503$ ); mientras que las respuestas conflictivas fueron en un 32.5 % (25) a través de

agresiones verbales, en un 37.7 % (29) por medio de agresiones físicas, y en un 29.9 % (23) motivadas por agresiones mixtas ( $M = 1.95$ ;  $DT = .841$ ).

Aplicada la prueba estadística de regresión logística para estudiar la relación entre el agente generador y la respuesta conflictiva en los conflictos sociomotores de oposición, se puede afirmar ( $p < .05$ ) que las conductas motrices conflictivas desajustadas provocaron 20 veces más agresiones físicas que verbales ( $OR = 20.32$ ;  $IC\ 95\ \% [3.46 - 119.25]$ ), y que las conductas motrices conflictivas perversas originaron más agresiones verbales y menos agresiones físicas.

Tabla 3. Tabla de contingencia entre Agente Generador y Respuesta Conflictiva

AGENTE GENERADOR		RESPUESTA CONFLICTIVA		
		Física	Mixta	Verbal
<b>Conducta Motriz Desajustada</b>	Recuento	19	14	5
	Residuos corregidos	2.2	1.3	-3.6
<b>Conducta Motriz Perversa</b>	Recuento	10	9	20
	Residuos corregidos	-2.2	-1.3	3.6

Nota: en fondo gris se muestran las relaciones significativas.

El análisis de los datos cualitativos determinó dos grupos principales de conductas motrices generadoras de conflictos motores de oposición:

a) Conductas motrices conflictivas desajustadas:

- Conducta motriz ineficaz involuntaria: por ejemplo al salir antes de tiempo en el juego del 'pañuelito', en el cual se ha de coger un pañuelo y volver a la posición inicial sin ser atrapado antes de que lo haga el adversario.
- Perjudicar a través de una agresión física involuntaria: por ejemplo al empujar involuntariamente al adversario al intentar escapar en el juego de 'robar colas', donde con un pañuelo en la espalda se ha de intentar quitar el pañuelo y evitar que te lo quiten.

b) Conductas motrices conflictivas perversas:

- No seguir las reglas al hacer trampas : por ejemplo al no respetar los límites del espacio en el juego de 'pillar', en el que se ha de tocar a un adversario para cambiar el rol de perseguidor a perseguido.
- Molestar por medio de una agresión física voluntaria: por ejemplo al empujar voluntariamente al adversario en el juego del 'escondite', donde uno atrapa y los demás se esconden para intentar no ser descubiertos.

Asimismo, se identificaron las siguientes respuestas conflictivas en estos juegos de oposición:

- a) Agresiones verbales: por ejemplo insultar.
- b) Agresiones físicas : por ejemplo responder con una zancadilla.
- c) Agresiones mixtas: por ejemplo empujar e insultar a un adversario.

En los juegos de oposición, el índice de conflictividad varió entre los 3 y los 6 puntos (Ver Tabla 4). El 50.7 % de los conflictos motores correspondieron a un índice de conflictividad de nivel medio (valor = 4), el 42.8 % a un índice de conflictividad de nivel alto (valor = 5 y 6), y el 6.5 % restante a un índice de conflictividad de nivel bajo (valor = 3).

Tabla 4. Conductas motrices conflictivas en función de las respuestas conflictivas en los juegos de oposición

CONDUCTAS CONFLICTIVAS		RESPUESTAS CONFLICTIVAS					
		Agresión Verbal		Agresión Física		Agresión Mixta	
		Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%
<b>Conducta Motriz Desajustada</b>	Conducta motriz ineficaz involuntaria	4	16 %	0	0.0 %	0	0.0 %
	Perjudicar: agresión física involuntaria	1	4 %	19	65.5 %	14	60.9 %
<b>Conducta Motriz Perversa</b>	No seguir reglas: hacer trampas	12	48 %	4	13.8 %	2	8.7 %
	Molestar: agresión física voluntaria	8	32 %	6	20.7 %	7	30.4 %
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>100 %</b>	<b>29</b>	<b>100 %</b>	<b>23</b>	<b>100 %</b>

Nota: Fre.: frecuencia; %: porcentaje. En fondo gris se muestran las relaciones significativas.

Tabla 5. Clasificación y nivel de conflictividad de los conflictos motores en juegos de oposición

NIVEL	AGENTE GENERADOR	RESPUESTA CONFLICTIVA		N°	%	
		Int.	Int.			
<b>Bajo</b>	Conducta Motriz Desajustada	2	Agresión Verbal	1	5	6.5 %
<b>Medio</b>	Conducta Motriz Desajustada	2	Agresión Física	2	19	24.7 %
	Conducta Motriz Perversa	3	Agresión Verbal	1	20	26 %
<b>Alto</b>	Conducta Motriz Desajustada	2	Agresión Mixta	3	14	18.2 %
	Conducta Motriz Perversa	3	Agresión Física	2	10	13 %
	Conducta Motriz Perversa	3	Agresión Mixta	3	9	11.6 %
<b>TOTAL</b>				<b>77</b>	<b>100 %</b>	

Nota: N°: número de conflictos motores; Int.: intensidad; %: porcentaje de conflictos motores

## Discusión

Este trabajo estudió la naturaleza de los conflictos motores acaecidos en una unidad didáctica basada en juegos de oposición. Sin perder de vista el objeto de estudio, queremos destacar que esta investigación confirma la extraordinaria labor que puede hacer el profesor-investigador al generar conocimiento científico aplicado desde el mismo escenario en el que se produce la acción pedagógica. En este caso las aulas y sesiones de educación física constituyeron auténticos laboratorios donde investigar las relaciones interpersonales de los alumnos. Una vez más se constata por tanto la importancia de la investigación educativa aplicada por el propio profesor para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos (Burguet, 1999; Costes, 2003; Díaz-Aguado, 2006; Fraile, 2008; González-Pérez, & Criado, 2004; Johnson & Johnson, 1999; Sáez de Ocáriz, 2011; Stenhouse, 1987).

Los resultados confirmaron que se trata de un colectivo altamente conflictivo cuando se les pide relacionarse a través de juegos de oposición. Estos alumnos protagonizan conflictos en más de la mitad de esos juegos. El índice de conflictividad registra los valores más altos en el cuarenta por ciento de los conflictos y obtiene puntuaciones intermedias en la mitad de los conflictos. Al participar en dichos juegos, los conflictos motores que emergieron fueron caracterizados en su origen por conductas motrices conflictivas desajustadas, sobretudo asociadas a perjudicar a sus oponentes a través de agresiones físicas involuntarias que principalmente tuvieron como respuesta conflictiva agresiones físicas; y por conductas motrices conflictivas perversas, en su mayoría relacionadas a molestar a los adversarios por medio de agresiones físicas voluntarias que respondieron con más agresiones verbales.

Los datos obtenidos contribuyeron a introducir mejoras en la aplicación de modelo de transformación pedagógica del conflicto. Durante el desarrollo de la unidad didáctica de juegos de oposición se intervino sobre dos aspectos (Sáez de Ocáriz, 2011):

a) *Modificación de las reglas.* En algunos casos se modificaron las condiciones de juego de modo que la lógica interna de los juegos orientara las conductas motrices de los alumnos hacia un terreno más favorable para el diálogo interpersonal y la promoción del aprendizaje socioemocional (Hromek, & Roffey, 2009). En lugar de potenciar las estructuras de relación de duelo, donde un jugador se enfrentaba a un rival, se introdujeron juegos con estructuras de uno contra todos. En estos juegos, el desafío comporta que un jugador se oponga al resto, por lo tanto la atención se dirige a varios contrarios, y además la secuencia de las acciones están asociadas a un cambio constante de roles, entre perseguidor y perseguido, sin que se acentúe la victoria o fracaso de los juegos de duelo. Además se incorporó la noción de rol fuerte que establece Gump (1972a, 1972b). Cuando un alumno al asumir un rol, por ejemplo de perseguidor tenía dificultades para alcanzar a sus adversarios, ese rol de perseguidor que era un “rol débil” se transformó en un “rol fuerte”. A partir de ese momento, en algunos juegos de persecución el educador dejaba que ese jugador pudiera correr y que el resto de jugadores tuvieran que desplazarse apoyando en el suelo un único pie (“a pata coja”). En otros juegos, como la “mosca” en los que los jugadores salían de un extremo de la pista al otro evitando ser interceptados por el perseguidor, el rol débil de perseguidor se sustituía por el rol fuerte de poder indicar el nombre de la persona que debía salir y en qué condiciones debía hacerlo.

En otras ocasiones se optó por cambiar el tipo de relaciones motrices de los juegos, es decir, en lugar de emplear juegos de oposición se incorporaron juegos de cooperación, en los que resultaba necesario alcanzar un reto con la ayuda de los demás (por ejemplo, en el juego del paracaídas en el que los jugadores cogen una tela y realizan diferentes tipos de acciones simultáneas con ese “paracaídas” como : levantarlo todos a la vez, levantarlo y desplazarse, levantarlo y algunos cambiar de sitio, etc.).

b) *Actuación directa sobre los protagonistas del conflicto motor.* Cuando a pesar de modificar la lógica interna de algunos juegos, algunos alumnos seguían protagonizando conflictos, entonces se optaba por emplear estrategias como invitarles a que estuvieran unos minutos observando al resto de los compañeros de juego, mientras se calmaban y reflexionaban sobre lo acontecido. Luego el educador complementaba esa reflexión sobre relaciones interpersonales positivas.

No se debe olvidar que los alumnos estudiados proceden de un entorno social, económico y cultural deprimido, en el que a menudo sus relaciones sociales se caracterizan por enfrentamientos verbales y físicos. El diseño este programa de intervención planteó una secuenciación lógica de los contenidos (tipo de aprendizajes procedimentales), que comportó empezar a educar el diálogo interpersonal a través de la familia de juegos de oposición, que les traslada a contextos de relación social conocidos. La transformación educativa de esos conflictos contribuyó a que durante el primer año académico en el que se realizó este estudio se redujeran los niveles de absentismo y violencia escolar. El maestro encargado de esta experiencia pudo darle continuidad durante un segundo curso escolar, en el que tuvieron mucho mayor protagonismo los juegos de cooperación o los juegos de cooperación-oposición (juegos de equipo).

Este escenario, no hace más que constatar los frutos que puede originar la aplicación de un modelo de transformación de los conflictos, que ofrece al educador criterios para promover aprendizajes de naturaleza social (Sáez de Ocáriz, 2011). Esta experiencia refuerza los hallazgos de otros estudios sobre el conflicto que destacan la incorporación de herramientas pedagógicas nuevas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la transformación de los conflictos motores (e.g., Burguet, 1999; Jonhson & Jonhson, 1999; Lederach, 2003; Väyrynen, 1991). Se trata en definitiva de generar procedimientos e instrumentos que contribuyan a la optimización de la convivencia escolar Salomäki (2001).

Por último, indicar que las conclusiones derivadas de este estudio son parciales, ya que al formar parte de un estudio de caso con un grupo de personas concreto, resulta necesario implementar este modelo con otros grupos de escolares.

## Bibliografía

- Alonso, J. I., Etxebeste, J., & Lavega, P. (2010). Análisis de emociones suscitadas en juegos motores con y sin competición. En VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Alonso, J.I., Lavega, P., & Reche, F. (2011). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En *Actas Congreso Internacional en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Investigación, desarrollo e innovación*. Vitoria: UPV.
- Blandón, M., Molina, V. A., & Vergara, E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87-103.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouer.
- Caballero, A. (2002). Educación para la paz y la convivencia: implicaciones para la gestión de conflictos escolares. *Cultura y Educación*, 14(4), 403-411.
- Costes, A. (2003). Los conflictos en la sesión de educación física. *Cuadernos de Pedagogía*, 322, 72-74.
- Costes, A. & Sáez de Ocariz, U. (2012). Los conflictos en clubes deportivos con deportistas adolescentes. *Apunts*, 108, 46-53.
- Del Barrio, C. & Martín, E. (2003). Convivencia y conflicto en los centros escolares: introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 5-8.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., & Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 59-71.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Deutsch, M., Coleman, P., & Marcus, E. (2006). *The handbook of conflict resolution. Theory and practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Peer violence in adolescents and its prevention from the school. *Psychology in Spain*, 10(1), 75-87.
- Frailé, A. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Grao.
- González-Pérez, J. & Criado, M. J. (2004). *Educación en la no violencia. Enfoques y estrategias de intervención*. Madrid: CCS.
- Gump, P.V. (1972a). Role replication and reversal in play. En B. Sutton-Smith (ed.) *The folkgames of children*. (pp. 416-432). Austin: American folklore Society.
- Gump, P.V. (1972b). The "It" Role in children's games. En B. Sutton-Smith (ed.) *The folkgames of children*. (pp. 433-441). Austin: American folklore Society.
- Howe, K. N. & Moses, M. S. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 29, 21-59.
- Hromek, R. & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things". *Simulation Gaming*, 40(5), 626-644. doi:10.1177/1046878109333793
- Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kwon, M. H. (2007). The analysis of peer conflicts in physical education classes of an elementary school. *International Journal of Applied Sports Science*, 19(2), 80-107.

- Lagardera, F. & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 18, 79-102.
- Lavega, P. (2001). El joc esportiu en la mediació i resolució de conflictes. Postgrau de Mediació i Resolució de Conflictes. Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En F. Lagardera y P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 157-180). Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 151-165.
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (en prensa). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Intercourse, PA: Good Books.
- Lee, C.C., Mower, E., Busso, C. Lee, S., & Narayanan, S. (2011). Emotions recognition using hierarchical binary decision tree approach. *Speech Communication*, 53, 1162-1171.
- López-Ros, V. & Eberle, T. (2003). Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 10, 41-51.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C., & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Mesía, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*, 11(19), 137-151.
- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación*, 17(3), 213-223.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra el maltrato entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Giraó.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2000). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Rodríguez-Basanta, A. & Salarich A. (2009). School violence in Spain. *International Journal on Violence and Schools*, 10, 71-96.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez de Ocariz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. Universitat de Lleida - INEFC Lleida (Tesis Doctoral inédita), Lleida. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/53637>
- Sáez de Ocariz, U. & Lavega, P. (en prensa). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. *Cultura y Educación*.
- Salomäki, J. (2001). *The proposal for an action plan to tackle violence in the school in Europe*. Finland: Report Finland Finish Centre for Health Promotions (Connect, 006-Fi).
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

- Trianes, M. & García-Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 44, 175-189.
- Vajrynen, R. (1991). *New directions in conflict theory. Conflict resolution and conflict transformation*. London: Sage Publications.
- Velázquez, C. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 36.
- Viguer, P. & Avia, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359.

## Autores

### Unai Sáez de Ocáriz

Doctor por la Universidad de Lleida (Departamento de Pedagogía y Psicología, INEFC Lleida/UdL); Licenciado en Educación Física (IVEF – UPV); Maestro en Educación Física (UdL); Master Europeo de Actividad Física Adaptada (INEFC Lleida/UdL); Posgrado Internacional en Resolución de Conflictos (UOC); y Posgrado en Mediación y Resolución de Conflictos (UOC). Profesor contratado INEFC, Universidad de Barcelona.

Líneas de investigación: Actividad Física Adaptada; Conflictos y Educación Física; Espacio Europeo de Educación Superior; Emociones y Educación Física; y Praxiología Motriz.

### Pere Lavega

Doctor por la Universidad de Barcelona en filosofía y ciencias de la educación; Licenciado en Educación Física (Universidad Politécnica de Madrid); catedrático en el área de Motricidad de la actividad física y del deporte en el INEFC, Universidad de Lleida. Coordinador del grado en ciencias de la actividad física y del deporte. Líneas de investigación: Investigador principal Grupo de Investigación Interuniversitario en Juegos deportivos (GREJE), Espacio Europeo de Educación Superior; Emociones y Educación Física; Conflictos y Educación Física; Praxiología Motriz.

### Jaume March

Licenciado y Doctor por la Universidad de Barcelona en Psicología. Profesor Agregado en el área de Metodología de la Ciencias del Comportamiento. Coordinador del grado de psicología en la UdL.

Líneas de investigación: Investigador en el proyecto I+D+i: La perspectiva de género en las emociones suscitadas en los juegos deportivos psicomotores y de cooperación.