

TEAM BUILDING
RETOS Y VENTAJAS DE SU APLICACIÓN
EN EL CONTEXTO EDUCATIVO





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

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 55 (19, 3) – Septiembre 2016

***Team building. Retos y ventajas de su aplicación
en el contexto educativo***

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 es 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

Raquel Pérez Rubio (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

Cosme Jesús Gómez Carrasco (Universidad de Murcia - España)

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)

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 Molina (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 Jambrija (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)
Maestría en Educación (Universidad de Córdoba, Colombia)
Vicerrectorado de Investigación (Universidad de Zaragoza)

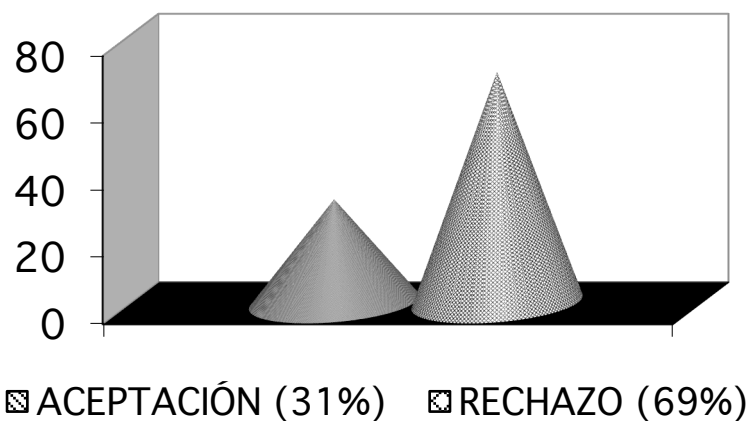
ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP
CONSULTAR

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

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

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

TASA DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE ARTÍCULOS



Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

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

Número 55 (19,3)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

MONOGRÁFICO

Team building. Retos y ventajas de su aplicación en el contexto educativo

| | |
|---|----|
| Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio Maria Feliu Torruella, Alba Vallés Sisamón, Gemma Cardona Gómez | 1 |
| Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar Francisca González-Gil, Elena Martín-Pastor, Raquel Poy, Cristina Jenaro | 11 |
| Blogfolio. Aprendiendo a través de la evaluación M ^a Luisa Belmonte Almagro, M ^a Paz García Sanz, Begoña Galián Nicolás | 25 |
| La formación como factor clave en la integración de la Pizarra Digital Interactiva. Perspectivas de profesores y coordinadores TIC. Marta Gómez Gómez, Lorenzo García Aretio | 33 |
| Factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en el aula infantil Amparo Alonso-Sanz | 53 |
| Didáctica de las operaciones mentales que intervienen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje Carlos González Di Pierro | 67 |
| ¿Cómo utilizan sus conocimientos científicos sobre “Dispositivos y máquinas mecánicas” los futuros maestros cuando realizan una actividad de laboratorio? Carlos de Pro Chereguini, Antonio de Pro Bueno, Francisca Serrano Pastor | 77 |

| | |
|--|------------|
| El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa | |
| José Peirats Chacón, Silvia Cortés Mollá..... | 91 |
| Análisis descriptivo del impacto de Sistemas de Gestión de Calidad (EFQM e ISO) en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega | |
| Eva María Espiñeira-Bellón, Dorinda Mato Vázquez, M.ª del Carmen Mariño Barral | 103 |
| La integración del videojuego educativo con el folklore. Una propuesta de aplicación en educación primaria | |
| Sonsoles Ramos Ahijado, Ana María Botella Nicolás | 115 |
| Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición | |
| María Fuensanta Caballero García, Verónica Alcaraz Muñoz, José Ignacio Alonso Roque, Juan Luis Yuste Lucas | 123 |
| Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado | |
| Rosario Arroyo González y Calixto Gutierrez Braojos | 135 |
| Relación entre inteligencia emocional y notas de las áreas instrumentales en un grupo de tercero de primaria | |
| Vicent Alfaro Mateu, Joaquin Bastias Manresa y Fco. José Salinas Hernández | 149 |
| ¿Qué diferencia a los docentes fineses de los españoles? Un paso hacia la realidad: desde la formación hasta la práctica docente | |
| Judit Ruiz Lázaro, Delia Arroyo Resino | 157 |
| Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile | |
| Lola Segarra Muñoz, María Dolores Muñoz Vallejo, Juana Segarra Muñoz | 173 |
| Estrategias didácticas y recomendaciones para la defensa oral de los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster | |
| Juan Lucas Onieva López | 185 |
| Propuesta para la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el sistema de Educación Infantil en España | |
| Jessica Moreno Pizarro, Begoña Planells Hernani | 199 |
| Percepción de los padres de los hábitos físico-deportivos, alimenticios y académicos del alumnado de Educación Primaria | |
| José Santiago Álvarez Muñoz, Mª Ángeles Hernández Prados | 209 |
| Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria | |
| Isabel M. Gallardo Fernández, Héctor Saiz Fernández | 219 |

Respuesta Educativa a la Diversidad del Alumnado en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de los Resultados Obtenidos por las Comunidades Autónomas del Estado Español

Antonio Sánchez Palomino, Antonio Miguel Rodríguez González231

International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

Continuation of the formerly called **Teacher-training Colleges Journal**

Number 55 (19, 3)

ISSN 1575-0965

INDEX

MONOGRAPHIC

Team building. Challenges and benefits of its implementation in the educational context

| | |
|---|----|
| Innovation in pre-service teacher education: Exploring the Social Science teaching beliefs in student teachers Maria Feliu Torruella, Alba Vallés Sisamón, Gemma Cardona Gómez | 1 |
| Teachers' perceptions of inclusion: preliminary study Francisca González-Gil, Elena Martín-Pastor, Raquel Poy, Cristina Jenaro | 11 |
| Blogfolio. Learning through evaluation M ^a Luisa Belmonte Almagro, M ^a Paz García Sanz, Begoña Galián Nicolás | 25 |
| Teacher training as a key factor in the integration of Digital Interactive Whiteboards. Perspectives of teachers and ICT coordinators. Marta Gómez Gómez, Lorenzo García Aretio | 35 |
| Aesthetic factors determining quality and comfort in childhood classroom Amparo Alonso-Sanz | 53 |
| The didactics of mental operations which intervene in the teaching-learning process Carlos González Di Pierro | 67 |
| How do pre-service teachers use their scientific knowledges about "mechanical devices and machines" while performing a laboratory activity? Carlos de Pro Chereguini, Antonio de Pro Bueno, Francisca Serrano Pastor | 77 |

| | |
|--|------------|
| The inclusion process in a classroom communication and language. Perceptions of educational community José Peirats Chacón, Silvia Cortés Mollá..... | 91 |
| Análisis descriptivo del impacto de Sistemas de Gestión de Calidad (EFQM e ISO) en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega Eva María Espiñeira-Bellón, Dorinda Mato Vázquez, M.ª del Carmen Mariño Barral | 103 |
| Integration of educational videogame and folklor. A proposal for its application in First Education Sonsoles Ramos Ahijado, Ana María Botella Nicolás | 115 |
| Emotional intensity in the class of Physical Education depending on the victory: cooperation-opposition games María Fuensanta Caballero García, Verónica Alcaraz Muñoz, José Ignacio Alonso Roque, Juan Luis Yuste Lucas | 123 |
| Written competencies in university teacher training Rosario Arroyo González y Calixto Gutierrez Braojos..... | 135 |
| Relationship between emotional intelligence and grades in the instrumental areas in a 3rd year of primary group Vicent Alfaro Mateu, Joaquin Bastias Manresa y Fco. José Salinas Hernández | 149 |
| What the difference between the Spanish and Finnish teachers? A step to reality: from the training to the teaching practice Judit Ruiz Lázaro, Delia Arroyo Resino | 157 |
| Empathy and education: trainee teachers empathy performance implications. Comparative analysis between the University of Castille la-Mancha and autonomous University of Chile Lola Segarra Muñoz, María Dolores Muñoz Vallejo, Juana Segarra Muñoz | 173 |
| Didactic strategies and recommendations for the oral defence of bachelor and masters dissertation Juan Lucas Onieva López | 185 |
| A proposal for the implementation of the multiple intelligence theory in the Spanish early childhood education system Jessica Moreno Pizarro, Begoña Planells Hernani | 199 |
| The parents' perceptions of the sport, alimentary and academic habits of students from primary education José Santiago Álvarez Muñoz, Mª Ángeles Hernández Prados..... | 209 |
| Emotions and communicative acts from the dramatization of everyday situations. An educational intervention proposal in Primary Education Isabel M. Gallardo Fernández, Héctor Saiz Fernández | 219 |

Educational Response to Student Diversity in Secondary Education: Analysis of the Results Obtained by the Autonomous Communities of the Spanish State

Antonio Sánchez Palomino, Antonio Miguel Rodríguez González231

Editorial

Team building. Retos y ventajas de su aplicación en el contexto educativo

El *team building* es concebido como un método para la mejora de la productividad laboral de las empresas. Tuvo su origen en Estados Unidos, es una práctica común y generalizada que se ha extendido paulatinamente a otros países y a otros ámbitos profesionales, como la educación. Se basa en la realización de actividades para promover el sentimiento de pertenencia al grupo, fomenta la cohesión, la mejora de la comunicación personal, la motivación, el compromiso, y la actitud positiva entre los miembros de un equipo.

El planteamiento original del proceso de convergencia europea puso especial énfasis en aunar los estándares educativos y la formación de profesionales capaces de trabajar al unísono en cualquier país de la comunidad. España ha empleado métodos innovadores de trabajo colaborativo en sus centros, planteamientos que incluyen tareas en las que los estudiantes deben acercarse los unos a los otros para resolver los problemas que se les plantean; sin embargo, raramente se llega a alcanzar el sentimiento de cohesión que se promulga desde el *team building*. Los profesores solicitamos a los estudiantes que desarrollen esta competencia de trabajo en equipo, pero ¿nosotros trabajamos en equipo?, ¿hemos aprendido el valor de lo que significa trabajar en equipo, y lograr sentirnos parte del mismo? Obviamente, nos queda un largo camino por recorrer.

Actualmente, mantener la moral alta de un profesorado al que cada vez se le demanda más responsabilidades laborales, a mayor velocidad, y con mayor eficiencia y efectividad, requiere que estos profesionales se articulen en grupos de trabajo. Las actividades de *team building*, en las que se desarrolla la confianza y la sinergia del grupo, se crean equipos de trabajo motivados por alcanzar un objetivo común. Cuando se conocen las competencias y la personalidad de cada miembro, es cuando se pueden compensar las debilidades de uno con las fortalezas de otro.

Abordar tareas de aprendizaje con profesorado que participa de esta filosofía, en la que se promueve la creatividad y se valora la diversidad y el aprendizaje mutuo, produce muchas ventajas para el alumnado. La atmósfera de camaradería y el sentimiento de identidad de cada comunidad favorece, entre otras, la consecución de objetivos, la toma de decisiones sobre las reformas curriculares, o el desarrollo profesional de cada miembro. Como en cualquier otra metodología docente, las actividades de *team building* deben estar adaptadas a la idiosincrasia de cada equipo y su contexto. Aunque las posibilidades son amplias, es esencial que el planteamiento fomente la comunicación, la conexión del equipo, la cooperación y la superación de retos. Igualmente, también es fundamental la reflexión y el debate sobre las situaciones que se plantean, cómo se ha reaccionado a ellas y qué se ha aprendido de las mismas.

El *team building* se puede emplear en cualquier ámbito laboral, y dentro del educativo, en cualquier nivel. De ahí su utilidad para la formación de futuros docentes para que finalmente pueda llegar a crearse este sentimiento de pertenencia, de comunidad, y que de un modo profesional y colegiado se de respuesta a las necesidades de todos los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Evidentemente, no todo son ventajas. Los retos a los que tenemos que enfrentarnos, el desconocimiento y la falta de tradición y cultura de trabajo en equipo que existe en el contexto educativo, sobre todo en los niveles más elevados, hacen que a priori sea rechazado. La discontinuidad de la realización de las actividades o talleres, las estrategias inadecuadas para su puesta en práctica, los fracasos en la consecución de objetivos, o la falta de compromiso con el equipo hacen de esta propuesta una realidad todavía incierta.

Entonces, ¿qué podemos hacer o cómo podemos hacerlo? Consideramos que hay que hacer partícipes a las comunidades educativas de la filosofía que promueve el *team building*, poner en marcha proyectos de investigación e innovación docentes como las experiencias que se presentan en este número de la revista, aplicarlos en todos los contextos y niveles educativos a los que tengamos acceso para generar un conocimiento y una cultura compartida. Durante la realización de las experiencias o al concluir las, se podría analizar la motivación de estudiantes y profesores, el impacto en la moral del profesorado y del alumnado, la efectividad y eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto a los resultados y el rendimiento académico. Es decir, llegar a disponer de indicadores para una adecuada toma de decisiones en cuanto a la implementación del *team building* en las aulas de infantil, primaria, secundaria y universidad. Está en nuestras manos que la teoría y la utopía se convierta en una realidad.

Consejo de Redacción

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

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Feliu Torruella, M., Vallés Sisamón, A. & Cardona Gómez, G. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 1-9.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267221>

Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio

Maria Feliu Torruella, Alba Vallés Sisamón, Gemma Cardona Gómez

(Universidad de Barcelona, Barcelona, España)

Resumen

La formación inicial del profesorado se sitúa como una variable de gran influencia para promover cambios en las aulas de nuestras escuelas. Es por ello que el presente artículo quiere contribuir a la innovación y mejora de este ámbito replanteando los planes docentes de algunas de las asignaturas del grado de magisterio. Los cambios de estos planes docentes estarán basados en la exploración de creencias e ideas de un grupo de 295 estudiantes de esta carrera en la Universidad de Barcelona. Concretamente, el objetivo de este trabajo es conocer las creencias que mantienen los estudiantes sobre el tipo de metodologías que utilizarían para impartir sus clases de Ciencias Sociales. Esta exploración se realizó a través de un cuestionario elaborado por el propio equipo de investigación. Los resultados muestran que los estudiantes mantienen creencias mixtas sobre cómo enseñar ya que consideran importantes tanto estrategias de carácter constructivo como de carácter transmisivo. Aparecen también diferencias significativas entre las valoraciones de los alumnos de primero y cuarto de carrera. Acorde con los resultados, presentamos algunas líneas de actuación interesantes para abordar el replanteamiento de la formación inicial en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras clave

Formación inicial del profesorado; didáctica de las ciencias sociales; creencias sobre la enseñanza

Contacto

María Feliu Torruella mfeliu@ub.edu. Universidad de Barcelona

Innovation in pre-service teacher education: Exploring the Social Science teaching beliefs in student teachers

Abstract

Pre-service teacher education is positioned as a great influential variable to promote changes in our schools' classrooms. That is why this paper wants to contribute to the innovation and enhancement of this field, rethinking some of the teaching plans of some of the subjects on this teaching degree. The changes in these programmes will be based on the exploration of beliefs and ideas of a group of 295 students on this degree pathway in the University of Barcelona. In particular, the aim of this paper is to get to know the beliefs upheld by the students about the kind of methods they would use to teach Social Science. This exploration was carried out through a survey made by our own group of researchers. The results show that students maintain mixed beliefs about how to teach, because they consider to be important both the constructive character strategies as well as transmissive ones. Also, significant differences appear between the first year and fourth year students' valuations. In keeping with the results, we present some interesting courses of action to deal with rethinking pre-service teacher education in the field of teaching Social Sciences.

Key words

Pre-service Teacher's Education; Social Science Didactic; Teaching Beliefs

Introducción

La necesidad de llevar a cabo cambios en las aulas de la educación formal obligatoria es una cuestión ampliamente aceptada; dicho cambio debe ir orientado hacia una formación competencial que capacite a los alumnos para enfrentarse a la incertidumbre y el carácter cambiante de la sociedad actual (Coll, 2007). Estas afirmaciones, aunque extendidas y compartidas por docentes y otros agentes educativos, se esbozan como caminos inciertos a la hora de transformarlos en actuaciones prácticas.

En el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales (CCSS) diferentes investigaciones ponen de manifiesto el uso predominante en las aulas de metodologías que sitúan al alumno como un receptor pasivo de contenidos y en las que el libro de texto es el dispositivo pedagógico que guía la mayoría de las decisiones del docente (Wanzek, Kent, & Stillman-Spisak, 2015; Zhao & Hoge, 2004). Estas metodologías son la herencia de una concepción epistemológica escolástica del proceso de enseñanza y aprendizaje caracterizada por concebir el conocimiento como algo establecido e incuestionable, el aprendizaje como un proceso predominantemente individual sin cabida para el sentido personal y una didáctica que sitúa en el primer puesto la transmisión de la información ya sea de manera oral o escrita (Pérez, 2010).

Teniendo en cuenta este contexto consideramos que el ámbito de la formación inicial del profesorado es el espacio idóneo para promover una conciliación entre las exigencias

hechas a las aulas y las actuaciones de los docentes. El proyecto¹ en el cual se encuentran inmersos los resultados que presentamos a continuación tiene por objetivo el replanteamiento de los planes docentes de tres asignaturas obligatorias del grado de magisterio (Didáctica de las CCSS, Didáctica de la Historia, Didáctica de la Geografía) y una asignatura optativa (Arte, Sociedad y Educación). El reto, acorde con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, está en dotar a los futuros profesionales de la educación de una experiencia formativa que les permita ser conscientes de los desafíos que encontrarán durante su práctica profesional, además de desarrollar las competencias necesarias para solventarlos.

La capacidad de reflexionar sobre su práctica y de integrar diferentes conocimientos son algunas de las competencias que permitirán a los futuros docentes generar unas prácticas que permitan el desarrollo de las mismas en su alumnado (Gudmundsdóttir & Shulman, 2005). Mediante una formación universitaria en la que se vivencien en primera persona estrategias didácticas de carácter competencial, se espera que los futuros maestros consigan integrar los conocimientos didácticos generales con el contenido concreto de las materias. Estas estrategias se caracterizan por promover por un lado la participación activa del alumno y por otro la atención al proceso constructivo, reflexivo y crítico de los conocimientos de este ámbito (Aranda, 2003; Feliu & Jiménez, 2015).

Pero, ¿de dónde partimos? ¿Cuál es el bagaje de esos futuros docentes? Para llevar a cabo esta innovación creemos necesario conocer las creencias que los futuros maestros traen consigo, por ser estas un filtro de gran influencia a la hora de tomar decisiones sobre las estrategias que utilizarán en sus aulas (Beall, 2010; Pagés, 2012). El replanteamiento de los planes docentes que se persigue con este proyecto tiene en cuenta las creencias e ideas previas de los docentes en dos sentidos: como punto de partida para generar programas formativos adaptados a las necesidades de los alumnos y como foco de cambio en el proceso mismo de formación.

Por un lado, en cuanto a las creencias como foco de cambio en los procesos de formación de docentes, son varios los autores que defienden el uso de actividades que promueven la visibilización de las ideas previas y creencias de los mismos como medio para promover cambios en sus prácticas futuras (Chai, Teo, & Lee, 2009; Cota & Ruíz - Esparza, 2013; Teo, Chai, Hung, & Lee, 2008). Es por ello que el hilo conductor en las nuevas actividades incluidas en los planes docentes será la reflexión individual y conjunta sobre el proceso de formación. Por otro lado, considerar las creencias e ideas previas como punto de partida para la elaboración de planes docentes viene dado por la orientación constructivista que lidera nuestras prácticas. Desde esta concepción, el aprendiz y todo lo que trae consigo juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje (Coll, 2010), por todo ello, su voz es un aspecto fundamental.

Las creencias docentes han sido y siguen siendo un constructo amplio y muchas veces confuso (Pajares, 1992). El tipo de creencias en las que nos centramos en este trabajo son las creencias sobre la enseñanza, entendidas éstas como las “formas preferidas que tienen los maestros de impartir sus clases” (Teo et al., 2008, p. 164). Dichas creencias se han

Proyecto “Estrategias para construir una didáctica de las Ciencias Sociales en formación inicial de maestros desde una perspectiva competencial” financiado por la Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) a través del programa ARMIF, Ajuts de recerca en millora i innovació en la formació inicial de mestres. Código del proyecto: 2014 ARMIF 00016.

categorizado en un continuo cuyos extremos son, por un lado, la enseñanza como transmisión del conocimiento y por otro, la enseñanza como facilitación de la construcción del conocimiento (Chai et al., 2009; OECD, 2009; Teo et al., 2008).

Las creencias incluidas en el primer extremo hacen referencia a un tipo de enseñanza que prioriza el control sobre el aula, sitúan al docente como la fuente principal de conocimiento y se considera que aquello que se debe aprender remite a una verdad objetiva. Los alumnos, como receptores pasivos del conocimiento, podrán adquirirlo de manera más efectiva cuando el aula esté tranquila y puedan escuchar las aportaciones del docente (OECD, 2009). Un proceso de enseñanza en el que predominen clases magistrales o actividades centradas en transmitir contenido cerrado serían evidencias de este tipo de creencias sobre la enseñanza. El cuestionario utilizado en nuestra investigación recoge cinco estrategias que caracterizarían una enseñanza basada en estas creencias (véase tabla 1). En el otro extremo, la enseñanza como la facilitación de la construcción del conocimiento incluye creencias que sitúan al docente como un guía que ayuda a los alumnos a construir el conocimiento, con todo lo que ello implica. El alumno se sitúa como un agente activo, el cual toma decisiones y construye a partir de sus conocimientos previos. Ejemplos de prácticas educativas que reflejarían este tipo de creencias incluyen situaciones en las que tenga cabida la voz del alumnado o actividades en las que éstos puedan elegir entre diferentes opciones o integrar diferentes informaciones. Nueve estrategias didácticas incluidas en el cuestionario reflejan este tipo de creencias (véase tabla 1). En la investigación llevada a cabo por Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James (2002) se observa que más de la mitad de estudiantes de magisterio encuestados mantienen creencias relativas a ambos extremos.

Tabla 1.
Ítems clasificados en función de las creencias sobre la enseñanza

| Enseñanza como transmisión del conocimiento | Enseñanza como facilitación de la construcción del conocimiento |
|--|--|
| TIC - Pasivo | TIC - Activo |
| Libro de texto como fuente principal | Juegos de simulación |
| Memorizar hechos | Fuentes documentales adicionales a las del libro |
| Memorizar fechas | Investigación en el aula |
| Clases en las que principalmente hablarías tú | Clases activas con objetos para extraer información |
| | Fuentes orales |
| | Exposición de diferentes puntos de vista |
| | Visitas al patrimonio u otras relacionadas |
| | Participación activa de los alumnos |

Partiendo de esta información planteamos como primer objetivo de este trabajo conocer las creencias que los futuros maestros mantienen sobre la enseñanza a partir del grado de importancia que dan a diferentes estrategias, recursos y metodologías didácticas relacionadas con el ámbito de las CCSS. Esto nos permite conocer la posición que ellos ocuparían y las concepciones que tienen sobre su alumnado.

Así mismo, consideramos interesante indagar en las diferencias que presentan los alumnos de primero y cuarto del grado de magisterio respecto a nuestro objeto de estudio. Esta comparación permite conocer en qué aspectos se diferencian estos dos grupos y conocer el impacto que la carrera tiene en los mismos.

Metodología

La metodología utilizada ha sido de carácter cuantitativo descriptivo. Los participantes del estudio fueron 295 estudiantes de magisterio infantil y primaria de la Universidad de Barcelona. Esta muestra incluye alumnos de primer curso (57,6%) y alumnos de último curso (41,7%).

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario elaborado por el propio equipo de investigación (DIDPATRI2) denominado Cuestionario de exploración de experiencias e ideas previas de futuros maestros en didáctica de las Ciencias Sociales. Este instrumento consta de 19 preguntas las cuales analizan 5 dimensiones: percepción de las CCSS, experiencias previas en clases de CCSS, competencias y CCSS, recursos, estrategias y metodologías didácticas de CCSS, y por último datos de caracterización muestral. Los resultados que analizamos en este trabajo son los que refieren a la escala en la que los alumnos valoran la importancia de diferentes recursos, estrategias y metodologías didácticas de CCSS. A modo de ejemplo presentamos una parte del cuestionario en la figura 1.

I tu, si donessis classes de «socials» demà mateix...

Per cada fila marca dues caselles, una a la Columna A i una segona a la Columna B.

| COLUMNA A | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18.a. Quina <u>importància</u> tindria per a tu aquests recursos, estratègies i metodologies a la <u>teva aula</u> de «socials»? | | | |
| Jo no faria això mai | Poca importància | Importància | Molta importància |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

El llibre de text com a font d'informació principal

Memoritzar dates
(Memoritzar dates com una bona manera de treure una nota alta a les teves classes de «socials»).

Figura 1. Ejemplo original del instrumento

El cuestionario fue administrado durante las clases que realizaba el alumnado en las asignaturas de CCSS que son objeto de estudio de este proyecto (Didáctica de las CCSS, Didáctica de la Historia, Didáctica de la Geografía y Arte, Sociedad y Educación). El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa SPSS 18.

² Grupo de investigación Didáctica del Patrimonio (2014SGR0945). Universidad de Barcelona.

Resultados

Los resultados se presentan a continuación siguiendo el orden de los objetivos mencionados.

1. *Descripción de la valoración de importancia que hace el alumnado sobre los diferentes recursos, estrategias y metodologías didácticas en CCSS.*

Para este primer objetivo se realizó un análisis univariante para describir aquellos recursos que los alumnos daban más importancia (un total de 14), y que por tanto utilizarían en mayor medida en las clases que ellos impartiesen de CCSS. Como podemos observar en la tabla 2, la mayoría de las puntuaciones se encuentran por encima del valor escalar 3, lo cual representa que los alumnos le dan importancia a la gran mayoría de ellas. El ítem que recibe una mayor puntuación hace referencia a una didáctica basada en la participación activa de los alumnos. Por el contrario, el recurso con menor importancia para los alumnos es el uso pasivo de las TIC, el cual refleja un uso de las mismas basado únicamente en la lectura y la búsqueda de contenido, sin realizar un tratamiento personal de los datos y sin incluir su uso en una actividad más amplia.

Tabla 2.

Puntuaciones medias sobre la importancia de estrategias, recursos y metodologías en CCSS.

| Estrategias, recursos y metodologías en CCSS | Media | Des. Típica |
|---|--------------|--------------------|
| TIC - Pasivo | 2,06 | 0,791 |
| Libro de texto como fuente principal | 2,76 | 0,698 |
| Memorizar hechos | 2,80 | 0,766 |
| Memorizar fechas | 3,13 | 0,633 |
| Clases en las que principalmente hablarías tu | 3,30 | 0,681 |
| TIC - Activo | 3,35 | 0,758 |
| Juegos de simulación | 3,39 | 0,729 |
| Fuentes documentales adicionales a las del libro | 3,45 | 0,557 |
| Investigación en el aula | 3,45 | 0,631 |
| Fuentes orales | 3,47 | 0,621 |
| Clases activas con objetos para extraer información | 3,55 | 0,620 |
| Exposición de diferentes puntos de vista | 3,67 | 0,513 |
| Visitas al patrimonio u otras relacionadas | 3,74 | 0,461 |
| Participación activa de los alumnos | 3,86 | 0,381 |

En referencia al conjunto de estrategias que responden a creencias de la enseñanza como un proceso de transmisión del conocimiento se obtiene una valoración media menor que la valoración media del conjunto de estrategias que reflejan creencias de la enseñanza como proceso de transmisión del conocimiento (tabla 3).

Tabla 3.

Puntuaciones medias según la agrupación de estrategias

| Creencias sobre la enseñanza | Media | Des. Típica |
|--|-------|-------------|
| Transmisión del conocimiento | 2,81 | 0.181 |
| Facilitación de la construcción del conocimiento | 3,54 | 0.029 |

2. Comparación entre cursos

Para la obtención de los resultados de este segundo objetivo se llevó a cabo una prueba T de muestras independientes. Los resultados evidencian diferencias significativas ($p < 0,05$) en nueve de los catorce ítems que componen el cuestionario (señalados con un asterisco en la tabla 4).

Tabla 4.

Diferencias significativas entre cursos

| Estrategias, recursos y metodologías en CCSS | Media 1º | Media 4º | P-valor |
|---|----------|----------|---------|
| El libro de texto como fuente principal | 2,59 | 3 | 0,00* |
| Memorizar datos | 3,06 | 3,23 | 0,02* |
| Memorizar hechos | 2,71 | 2,93 | 0,01* |
| Clases en las que principalmente hablarías tú | 3,26 | 3,37 | 0,17 |
| Participación activa de los alumnos | 3,86 | 3,87 | 0,83 |
| Exposición de diferentes puntos de vista | 3,66 | 3,67 | 0,84 |
| Tic - Pasivo | 2,07 | 2,06 | 0,89 |
| Tic - Activo | 3,22 | 3,52 | 0,01* |
| Fuentes orales | 3,38 | 3,6 | 0,03* |
| Fuentes documentales adicionales a las del libro | 3,41 | 3,51 | 0,13 |
| Investigación en el aula | 3,28 | 3,68 | 0,00* |
| Clases activas con objetos para extraer información | 3,44 | 3,71 | 0,00* |
| Visitas al patrimonio u otras relacionadas | 3,66 | 3,86 | 0,00* |
| Juegos de simulación | 3,2 | 3,66 | 0,00* |

Dentro de estos nueve ítems se incluyen todos aquellos que reflejan creencias sobre la enseñanza de carácter más transmisor, cinco en total. En todas ellas los alumnos de cuarto curso mostraban puntuaciones más altas que los alumnos de primer curso.

Discusión y conclusiones

Esta exploración de ideas pone de relieve varias cuestiones. En referencia al primer objetivo, observamos que el conjunto de alumnos de la muestra tiende a valorar en mayor medida las estrategias, recursos y metodologías de carácter más participativo y constructivo. Aunque mayor, dicha valoración no se aleja de la realizada a las estrategias que reflejarían unas creencias sobre la enseñanza como transmisión del conocimiento. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones (Minor et al., 2002). Los estudiantes de magisterio mantienen creencias mixtas sobre el cómo enseñar, otorgando importancia tanto a estrategias constructivas como transmisivas.

Esto puede ser debido a diversos factores, por ejemplo, la influencia del contexto donde sitúan la aplicación de las diferentes estrategias. En este sentido, la formación resultante de esta exploración debe ir orientada a conocer las condiciones en las cuales los alumnos las aplicarían. Puesto que el objetivo de la formación es que reconozcan el valor y la necesidad de utilizar estrategias de carácter más constructivo, también es interesante llevar a cabo un cuestionamiento del tipo de aprendizaje que resulta de las estrategias de carácter transmisivo y las situaciones en las que más se ajustaría.

En cuanto al segundo de los objetivos, los alumnos de último curso se diferencian de manera significativa con los de primer curso en la valoración de nueve estrategias. Uno de los resultados que más nos ha sorprendido ha sido el mayor grado de importancia que los alumnos de cuarto han otorgado a las estrategias de carácter más transmisivo en comparación con los de primer curso. Consideramos que es un aspecto a indagar en próximas investigaciones. Uno de los factores que podría estar influyendo en este incremento es el acercamiento a la realidad educativa, es decir, a la situación de los centros y al modelado de profesores en activo, que han tenido durante sus prácticas. Por último añadir que los alumnos de cuarto curso reflejan una mayor valoración de las estrategias constructivas por lo que podemos decir que estos alumnos finalizan sus estudios con una buena predisposición hacia el uso de las mismas. Para ellos queda que en su inserción en el contexto educativo haya un buen acompañamiento y un refuerzo positivo a la hora de promover innovaciones que las incluyan.

Por nuestra parte, desde la formación inicial seguiremos trabajando en la promoción de competencias necesarias para enfrentarse a las dificultades de la realidad educativa. Esta investigación se sitúa como paso inicial para promover mejoras en las aulas desde el ámbito universitario ya que nos ha proporcionado información útil para generar propuestas de formación adaptadas a las necesidades de los futuros maestros.

Referencias

- Aranda, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Beall, S. (2010). *High School Social Studies Teachers' Beliefs and Education for Democratic Citizenship*. PhD Proposal.
- Chai, C. S., Teo, T., & Lee, C. B. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: a study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351–362. <http://doi.org/10.1080/13598660903250381>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho

- menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34–39.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. In C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31–61). Barcelona: Graó.
- Cota, S. D., & Ruíz - Esparza, E. (2013). Pre-Service Teachers ' Beliefs about Language Teaching and Learning : A Longitudinal Study. *Profile*, 15(1), 81–95.
- Feliu, M., & Jiménez, L. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil. Cuando despertó el mundo estaba allí*. Barcelona: Graó.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, 9(2), 59–70. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127.
- OECD. (2009). *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Berlín. Retrieved from <http://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>
- Pagés, J. (2012). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *I Encuentro Iberoamericano de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 7–21.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <http://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68(24,2), 37–60.
- Teo, T., Chai, C. S., Hung, D., & Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163–174. <http://doi.org/10.1080/13598660801971641>
- Wanzek, J., Kent, S. C., & Stillman-Spisak, S. J. (2015). Student Perceptions of Instruction in Middle and Secondary U.S. History Classes. *Theory & Research in Social Education*, 43(4), 469–498. <http://doi.org/10.1080/00933104.2015.1099488>
- Zhao, Y., & Hoge, J. D. (2004). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *Social Studies*, 96(5), 216. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=What+Elementary+Students+and+Teachers+Say+about+Social+Studies&id=EJ725408>

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>

Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar

Francisca González-Gil*, Elena Martín-Pastor*, Raquel Poy**, Cristina Jenaro***

*Facultad de Educación (Universidad de Salamanca), **Facultad de Educación (Universidad de León), ***Facultad de Psicología (Universidad de Salamanca)

Resumen

Todo sistema educativo debe tener como prioridad la atención y respuesta a las diferentes necesidades de sus alumnos, potenciando sus capacidades y facilitando la adquisición de los aprendizajes establecidos para cada etapa educativa. Numerosos estudios consideran al profesorado una pieza clave en este proceso, lo que nos lleva a reflexionar sobre el grado en que los docentes se encuentran preparados para asumir este reto. Así, el objetivo del presente estudio es analizar las actitudes y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas. Para ello se elaboró un cuestionario ad hoc que fue aplicado a 402 profesionales de la educación de Castilla y León. Los resultados muestran la existencia de necesidades relacionadas en general con la transformación de las escuelas en centros educativos inclusivos, y en particular, con la formación en metodologías de trabajo más inclusivas, y estrategias para abordar todo el proceso.

Palabras clave

Formación docente; actitudes; culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Contacto:

Elena Martín-Pastor, emapa@usal.es, Facultad de Educación, Paseo de Canalejas, 169, 37008, Salamanca.
Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (Proyecto SA004B10-1).

Teachers' perceptions of inclusion: preliminary study

Abstract

An inherent feature of the current society and, therefore, of the educational context is the diversity. This requires the need of an education that responds to the needs of each student, strengthen capabilities and make easier the learning process. All of this under the paradigm of inclusion. That justifies the need of reflect on the degree that teachers are trained to assume this challenge. The present study aims to analyze teachers 'attitudes and training needs regarding inclusive cultures, policies and practices. To test this, a sample of 402 teachers from Castilla y León was selected. An ad hoc measure, developed for the current study, was used for the assessment. Results revealed high training needs for education professionals, which are mostly related to the lack of adequate training to participate in transforming their schools into inclusive settings, and with a lack of inclusive methodologies for implementation in schools.

Key words

Training of teachers; attitudes; inclusive cultures, politics and practices.

Introducción

Colectivos muy diversos de nuestra sociedad han sido, y en ocasiones siguen siéndolo, objeto de exclusión: personas con discapacidad, mujeres, minorías étnicas, grupos culturales minoritarios, clases sociales marginales, inmigrantes, etc. Al trasladar lo anterior al contexto educativo se pone de manifiesto la necesidad de construir una escuela para todos donde la diversidad se perciba como una oportunidad y no como una amenaza (López Melero, 2012, Sapon Shevin, 2013). En este sentido, no podemos olvidar que en última instancia es cada centro educativo quien a través de sus estructuras, su relaciones, sus códigos y prácticas específicas, etiqueta y determina quiénes son alumnos "normales" y quienes son "diversos", la que les plantea unas demandas y exigencias, les brinda o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los sitúa en una cultura escolar más o menos inclusiva (González, 2008).

Como refleja Blanco (2008), la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Así, su foco de actuación es la transformación de los sistemas educativos, mediante la modificación de tres elementos fundamentales (Booth y Ainscow, 2002, 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006): sus culturas, sus prácticas educativas y sus políticas para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr con ello el pleno aprendizaje y participación de cada niño (Blanco, 2008), desde el convencimiento de que la educación no mejorará, a menos que los sistemas escolares asuman que todos los alumnos son competentes para aprender y a menos que se reduzcan las desigualdades en contenidos, oportunidades y resultados (Escudero y Martínez, 2012; López Melero, 2012).

Si bien, desde diversos frentes se está apostando por la inclusión como modelo y se están realizando esfuerzos para delimitar los indicadores cuantitativos y cualitativos de la educación inclusiva (Göransson y Nilholm, 2014; Kyriazopoulou y Weber, 2009), queda aún un amplio camino por recorrer. A este respecto, Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo

(2008) ponen de manifiesto que los profesores consideran que el modelo integrador no responde a las necesidades de todos los alumnos y que las medidas desarrolladas no resultan todo lo eficaces que deberían. En relación con ello, Donnelly y Watkins (2011) o Torres y Fernández (2015), entre otros, destacan el papel decisivo que los profesores y los formadores de profesores juegan a la hora de abordar estos retos.

Existe un amplio consenso (Echeita, 2007; Echeita et al, 2008; Vlachou, 2004) en que para progresar en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos no basta con apelar a la ética ni a los valores o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al conjunto del sistema educativo. Tampoco es suficiente con presentar al profesorado nuevas concepciones o nuevos recursos o pautas de acción eficaces: es necesario modificar las creencias implícitas al respecto. De hecho, la principal barrera para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad se encuentra en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados (Ahmmed, Sharma y Deppeler, 2014; González, 2008; Weiß, Kollmannsberger, Lerche, Oubaid y Kiel, 2014). En la misma línea, Parrilla (2007) hace referencia a algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación y la desigualdad entre alumnos. Uno de los factores que más influyen en ello son las actitudes docentes como predictoras de la aceptación de la diversidad, influyendo además en la construcción del conocimiento del profesorado sobre sus alumnos, la enseñanza y su propia práctica docente, configurándose de este modo como un aspecto clave en las expectativas que desarrollan sobre los estudiantes y sus aprendizajes, y que al mismo tiempo se relacionan con el rendimiento académico del alumnado (Aguado, Alcedo y Arias, 2008; Alemany y Villuendas, 2004; Álvarez, Castro, Campo y Álvarez, 2005; Avramidis y Kalyra, 2007; Chiner, 2011; López López y Hinojosa, 2012; Torres y Fernández, 2015).

Otro, la formación del profesorado para lograrlo. Echeita et ál. (2008) analizaron la inclusión educativa española en los últimos años, y concluyeron que la investigación y la experiencia apuntan, una y otra vez, a que un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder identificar las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y en las prácticas de los centros escolares. Del mismo modo se manifiestan Sánchez Palomino (2007) o Mosia (2014) al señalar que bajos índices de formación docente en atención a la diversidad pueden propiciar actitudes negativas o de rechazo que repercutan en pobres estrategias de enseñanza-aprendizaje que respondan a una verdadera educación inclusiva. Sin embargo, éstos son aspectos que no han sido abordados en profundidad en la enseñanza y, por ende, constituyen una asignatura pendiente en la misma (López López y Hinojosa, 2012). A modo de ilustración, Molina y Holland (2010) recogen las palabras de Lambe y Bones (2006) para quienes la formación inicial de profesorado aparece como el método más efectivo para promover mejores actitudes hacia la inclusión. De hecho, la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO identificó la formación de profesores como la clave para el desarrollo futuro (Acedo, 2011). De hecho, el Informe McKinsey (2007) sobre los 25 mejores sistemas educativos concluyó que la principal variable que explica las diferencias en el aprendizaje de los alumnos es la calidad de los profesores. Por tanto, si los profesores no se sienten preparados para trabajar con todos los alumnos, el reto está en mejorar los programas de formación de maestros, dotando a los participantes de los recursos necesarios para lograrlo.

Una de las herramientas que favorece el desarrollo de contextos educativos inclusivos es el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002, 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006),

desarrollado en el mundo anglosajón, y que ha sido adaptado a numerosas lenguas, incluyendo el castellano (González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro, 2007; López, Durán, Echeita, Giné, Miquel y Sandoval, 2002). Dicha herramienta permite evaluar el grado de inclusión de los centros educativos a partir de sus culturas, políticas y prácticas para, a partir de los resultados obtenidos, promover mejoras en cada una de estas dimensiones. Varios estudios mostraron en su momento la eficacia de su uso (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005; Miquel, 2009; Booth, 2009), y la actualización permanente de las versiones del Index avala la continuidad y la utilidad de su aplicación.

Por todo lo expuesto y teniendo en cuenta la importancia del tema y la escasez de trabajos realizados desde un planteamiento inclusivo, presentamos a continuación un estudio cuyo objetivo ha sido analizar las actitudes y las necesidades formativas de los docentes tomando como referencia las tres dimensiones que establece el Index for Inclusion: crear culturas inclusivas, generar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002, 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006). Esperamos además, en consonancia con estudios previos, encontrar diferencias en la percepción de la inclusión en función de variables como: género (Almeida y Albert, 2009; Chiner, 2011), años de experiencia docente (Álvarez et ál., 2008; Chiner, 2011; Colmenero, 2009), formación en educación (Alemany y Villuendas, 2004; Almeida y Albert, 2009; Álvarez et ál., 2005; Avramidis y Kalyra, 2007; Chiner, 2011; Jurado de los Santos y Olmos Rueda, 2010; Lledó y Arnáiz, 2010; Sánchez Palomino, 2007) y titularidad de centro (Álvarez et ál., 2008; Jurado de los Santos y Olmos Rueda, 2010; Lledó y Arnáiz, 2010).

Método

Se trata de un estudio descriptivo-correlacional y con medidas ex post facto.

Participantes

La población objeto de estudio la componen los maestros que imparten docencia en los centros educativos de la comunidad autónoma de Castilla y León en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Concretamente, la muestra estuvo formada por 402 profesores, los cuales aceptaron participar en este estudio de manera voluntaria. En todo momento se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos. Un 63,7% eran mujeres. En cuanto a los años de experiencia en el ámbito educativo, dividimos a los participantes en cuatro grupos: menos de 5 años (26,5%), entre 6 y 15 años (28%), entre 16 y 29 años (25,1%) y más de 30 años (18,2%). Un 48,9%, eran maestros de Educación Infantil, y un porcentaje sensiblemente inferior los titulados en Educación Primaria (15%), en Educación Especial (5,1%), alguna del resto de especialidades de maestro: lengua extranjera, música, religión o educación física (13,8%) o en otra titulación que imparten su docencia en la etapa de secundaria (16,7%). Más de la mitad del profesorado, un 68,7%, desempeñaba su tarea en centros públicos, mientras que un 17,8% lo hacía en centros concertados y un 13,5% en centros privados.

Por tratarse de una muestra de conveniencia, hemos analizado la posible existencia de asociaciones entre variables de interés que pudieran estar afectando a los resultados. Así, el análisis de la asociación entre titulación y género no reveló asociaciones significativas. Sin embargo, se encontraron asociaciones significativas entre género y años de experiencia ($\chi^2=12,044$; $g=3$; $p=0,009$), donde los análisis pusieron de manifiesto que es más probable que las mujeres lleven entre 6 y 15 años, y que los hombres lleven más de 30 años. Por otro lado, el análisis entre titularidad del centro (público, privado o concertado) y

formación de los docentes resultó significativo (Chi cuadrado=41,184; gl=8; p=0,000), y el análisis de los residuos tipificados reveló que existe una mayor probabilidad de que los profesores de centros privados correspondan a la especialidad de Educación Infantil, mientras que en los centros concertados existe una mayor probabilidad de que hayan cursado Educación Especial.

Por otro lado, el análisis de la asociación entre años de experiencia y especialidad también reveló asociaciones significativas (Chi cuadrado=22,236; gl=12; p=0,034): los análisis pusieron de manifiesto una mayor probabilidad de que los docentes con una experiencia entre 6 y 15 años hayan cursado Educación Especial.

Instrumento

Para esta investigación se utilizó un instrumento de evaluación elaborado ad hoc: el Cuestionario de evaluación de la formación docente para la inclusión- CEFI (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy, Gómez-Vela y Caballo, 2011). Los ítems del instrumento fueron obtenidos a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema y de la realización de dos grupos focales con profesionales de la educación, con una experiencia laboral de entre 7 y 17 años. Se realizó además una aplicación piloto del mismo que permitió comprobar la adecuación de la formulación de cada ítem y elaborar la versión definitiva del CEFI. Así pues el cuestionario está formado por 80 ítems que se agrupan en 10 subfactores, pertenecientes a las tres dimensiones del Index for Inclusion: culturas, políticas y prácticas. En la Tabla 1 se presentan dichas dimensiones con los factores correspondientes del cuestionario. Se indica entre paréntesis el número de ítems relacionado con cada factor. El formato de respuesta es tipo Likert de 4 opciones (desde 1- totalmente en desacuerdo a 4- totalmente de acuerdo)

Tabla 1.

Dimensiones y factores del CEFI

| Dimensiones | Factores |
|----------------------------------|--|
| Crear CULTURAS inclusivas | Concepción de la diversidad y la educación (16 ítems) Trabajo colaborativo (4 ítems) Participación de la comunidad (7 ítems) |
| Generar POLÍTICAS inclusivas | Política educativa (10 ítems) Formación profesorado (7 ítems) Liderazgo (5 ítems) Recursos y apoyos (10 ítems) |
| Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas | Organización y funcionamiento de la escuela y el aula (8 ítems) Metodología (7 ítems) Currículum (7 ítems) |

Las puntuaciones en cada una de las dimensiones se obtienen calculando la media de las respuestas de los ítems que las conforman. Puntuaciones elevadas son indicativas de menores necesidades formativas y actitudes inclusivas positivas, mientras que bajas puntuaciones apuntan hacia mayores necesidades docentes y actitudes negativas hacia la inclusión. Una vez invertidos los ítems con valencia negativa, verificamos la fiabilidad del cuestionario mediante el Coeficiente de Consistencia Interna alfa de Cronbach. Obtuvimos una fiabilidad general de 0,850 para la escala considerada globalmente, y unos índices de consistencia interna de 0,764 para la dimensión de Culturas; de 0,814 para Políticas y de 0,798 para Prácticas. Estos resultados avalan la fiabilidad del instrumento.

Procedimiento

Para la selección de la muestra, se estableció, por correo electrónico, contacto con los centros educativos de Castilla y León para informarles sobre los objetivos de la investigación, y solicitar su participación en el estudio. Posteriormente, se concertó una entrevista con el equipo directivo de los centros que contestaron, para resolver dudas relativas al trabajo que se iba a desarrollar y, una vez autorizado, se procedió a organizar la administración del cuestionario, ofreciendo la posibilidad de cumplimentarlo en versión online o en papel. Con la información recopilada hemos realizado contrastes bivariados (análisis de varianza) para identificar en qué factores existían diferencias significativas en función de las distintas variables (género, formación en educación, años de experiencia docente y titularidad de centro), así como análisis post hoc (Scheffé) para determinar qué grupos diferían significativamente.

Resultados

A fin de realizar un primer acercamiento a la valoración que los profesionales de la educación hacen de su propia formación docente y cómo se sitúan ante el paradigma de la inclusión, en la Tabla II se presentan los resultados obtenidos en las tres dimensiones del cuestionario. Se puede observar que la media en todas ellas es superior a 3, siendo la más elevada la de crear culturas inclusivas (3,35), mientras que la peor puntuación se sitúa en desarrollar prácticas inclusivas. Ello nos permite adelantar la existencia de actitudes bastante favorables hacia la diversidad, pero cierto desconocimiento en cuanto a cómo organizar la respuesta educativa a las necesidades que de ella se derivan.

Tabla 2.

Análisis descriptivos de las puntuaciones en las dimensiones del cuestionario

| | N | Min | Max | Media | DT |
|------------------|-----|------|------|-------|-----|
| CULTURAS | 402 | 1,92 | 3,85 | 3,35 | ,24 |
| POLÍTICAS | 402 | 2 | 3,95 | 3,33 | ,30 |
| PRÁCTICAS | 402 | 2,25 | 3,75 | 3,03 | ,27 |

A continuación y para contrastar las hipótesis se analizaron las posibles diferencias en las puntuaciones obtenidas en función del género. Como se muestra en la Tabla III, únicamente existen diferencias significativas en la dimensión de políticas inclusivas siendo los hombres quienes ofrecen puntuaciones superiores.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias en las puntuaciones (Anova), en función del género

| | N | Media | DT | F | Sig. |
|------------------|-----|-------|-----|-------|------|
| CULTURAS | | | | 0,92 | ,762 |
| Hombre | 136 | 3,35 | ,25 | | |
| Mujer | 239 | 3,36 | ,23 | | |
| POLÍTICAS | | | | 4,185 | ,041 |
| Hombre | 136 | 3,38 | ,32 | | |
| Mujer | 239 | 3,31 | ,28 | | |
| PRÁCTICAS | | | | ,630 | ,428 |
| Hombre | 136 | 3,05 | ,26 | | |
| Mujer | 239 | 3,03 | ,28 | | |

En segundo lugar se analizaron las posibles diferencias en función de la formación de los maestros. Como se observa en la Tabla IV, se han obtenido diferencias significativas en culturas y prácticas inclusivas. Los análisis post hoc (Scheffé) revelaron que los profesores de Educación Especial obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que el resto de los grupos.

Tabla 4.
Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias en las puntuaciones (Anova), en función de la formación

| | N | Media | DT | F | Sig. |
|---|----------|--------------|-----------|----------|-------------|
| CULTURAS | | | | 9,532 | ,000 |
| Maestro | 173 | 3,41 | ,21 | | |
| Infantil | 53 | 3,26 | ,29 | | |
| Maestro | 49 | 3,34 | ,20 | | |
| Primaria | 18 | 3,57 | ,13 | | |
| Maestro | 59 | 3,29 | ,26 | | |
| especialidad Educación Especial Otra | | | | | |
| POLÍTICAS | | | | 2,276 | ,061 |
| Maestro | 173 | 3,36 | ,26 | | |
| Infantil | 53 | 3,24 | ,33 | | |
| Maestro | 49 | 3,31 | ,28 | | |
| Primaria | 18 | 3,40 | ,23 | | |
| Maestro | 59 | 3,28 | ,40 | | |
| especialidad Educación Especial Otra | | | | | |
| PRÁCTICAS | | | | 6,301 | ,000 |
| Maestro | 173 | 3,05 | ,21 | | |
| Infantil | 53 | 2,99 | ,28 | | |
| Maestro | 49 | 3,04 | ,32 | | |
| Primaria | 18 | 3,33 | ,21 | | |
| Maestro | 59 | 2,99 | ,36 | | |
| especialidad Educación Especial Otra | | | | | |

El análisis de las posibles diferencias en función de los años de experiencia docente puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas en políticas inclusivas. Los análisis post hoc revelaron que los docentes con una experiencia entre 6 y 15 años puntuaron significativamente más bajo en esta dimensión.

Tabla 5.
 Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias en las puntuaciones (Anova), en función de los años de experiencia docente

| | N | Media | DT | F | Sig. |
|--------------------|----|-------|-----|-------|------|
| CULTURAS | | | | 2,235 | ,065 |
| Menos de 5 años | 92 | 3,37 | ,25 | | |
| | 97 | 3,33 | ,24 | | |
| Entre 6 y 15 años | 87 | 3,35 | ,23 | | |
| | 63 | 3,36 | ,21 | | |
| Entre 16 y 29 años | | | | | |
| Más de 30 años | | | | | |
| POLÍTICAS | | | | 2,916 | ,021 |
| Menos de 5 años | 92 | 3,31 | ,29 | | |
| | 97 | 3,26 | ,27 | | |
| Entre 6 y 15 años | 87 | 3,38 | ,30 | | |
| | 63 | 3,40 | ,34 | | |
| Entre 16 y 29 años | | | | | |
| Más de 30 años | | | | | |
| PRÁCTICAS | | | | 1,716 | ,140 |
| Menos de 5 años | 92 | 3,07 | | | |
| | 97 | 3,03 | | | |
| Entre 6 y 15 años | 87 | 2,99 | | | |
| | 63 | 2,99 | | | |
| Entre 16 y 29 años | | | | | |
| Más de 30 años | | | | | |

Por último, el análisis de posibles diferencias en función de la titularidad del centro indicó la existencia de diferencias significativas en todas las dimensiones y en el total de la escala. Los análisis post hoc indicaron que, respecto a las Culturas y a las Políticas los docentes de centros públicos ofrecieron valoraciones significativamente más bajas que los pertenecientes a centros concertados. En cuanto a las Prácticas, los centros privados obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los pertenecientes a centros concertados.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias en las puntuaciones (Anova), en función de la titularidad del centro

| | N | Media | DT | F | Sig. |
|------------------|-----|-------|-----|--------|------|
| CULTURAS | | | | 4,669 | ,010 |
| Público | 274 | 3,33 | ,24 | | |
| Concertado | 71 | 3,42 | ,23 | | |
| Privado | 54 | 3,39 | ,22 | | |
| POLÍTICAS | | | | 3,149 | ,044 |
| Público | 274 | 3,31 | ,32 | | |
| Concertado | 71 | 3,39 | ,28 | | |
| Privado | 54 | 3,38 | ,23 | | |
| PRÁCTICAS | | | | 17,479 | ,000 |
| Público | 274 | 3 | ,25 | | |
| Concertado | 71 | 3,20 | ,30 | | |
| Privado | 54 | 2,98 | ,26 | | |

Discusión y conclusiones

Con este estudio hemos pretendido ofrecer evidencias adicionales sobre la situación de la inclusión en los centros educativos, a partir de las valoraciones de los propios docentes. Tal y como reflejan los resultados, la dimensión que ofrece inferiores valoraciones se relaciona con el desarrollo de prácticas inclusivas, mientras que la relativa a crear culturas inclusivas obtuvo la puntuación más elevada. Tjernberg y Mattson (2014) ya abundaron en este aspecto, al destacar la importancia de crear una cultura escolar en la que los estudiantes se sientan competentes, valorados y no excluidos. En relación con ello, investigaciones previas (Aguado et ál., 2008; Alemany y Villuendas, 2004; Almeida y Albert, 2009; Álvarez et ál., 2005; Avramidis y Kalyra, 2007; Chiner, 2011; Lledó y Arnáiz, 2010; López López y Hinojosa, 2012; Vigo y Soriano, 2014) señalan que la mayoría de los profesores son partidarios de la inclusión educativa. De hecho, manifiestan tener una buena actitud y expectativas positivas hacia sus alumnos, independientemente de cuáles sean sus características. Sin embargo, no saben o se muestran más resistentes a la hora de modificar su práctica educativa para que ésta se rija por los parámetros de la inclusión. Apelan a dificultades de índole organizativo y pedagógico como la escasez de recursos y de tiempo, el escaso apoyo de la administración educativa y de las familias, o la falta de formación específica. En este sentido, Torres y Fernández (2015) se cuestionan si, a pesar de la evolución terminológica, realmente se ha producido un cambio en el quehacer profesional. Recientes estudios indican que el 88% de los docentes casi nunca adapta las actividades en función de las necesidades del alumnado, realizan pocos cambios y éstos son poco significativos (Chiner, 2011). A ello hay que añadir que, tal y como señalan Almeida y Albert (2009), Colmenero (2009) o Sapon Shevin (2013), se tiende a relacionar la atención a la diversidad únicamente con los escolares identificados con necesidades específicas de apoyo educativo y no con un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades o características.

En lo que respecta a la influencia de la variable género, los resultados desvelaron que los hombres valoraban las políticas de un modo significativamente más elevado. Si bien algunos estudios han obtenido resultados similares (p.e. Batsiou, Bebetos, Panteli y Antoniou, 2008) otros indican que son las mujeres quienes ofrecen valoraciones más altas (Chiner, 2011), e incluso algunos autores no encuentran diferencias entre géneros (p.e.

Almeida y Alberte, 2009). Si bien hay trabajos que atribuyen estos resultados a la desigual distribución del género en los diferentes niveles formativos, con una mayor representación de mujeres en las etapas infantiles (Chiner, 2011, Jurado de los Santos y Olmos Rueda, 2010), en el presente estudio el género se distribuía homogéneamente en las especialidades y por tanto, en los niveles formativos en los que se imparte la docencia. No obstante, el hecho de que exista una desigual distribución de hombres y mujeres en cuanto a los años de experiencia, con una mayor antigüedad en el caso de los hombres y con un mayor predominio de mujeres con una trayectoria entre 6 y 15 años, pudiera contribuir a explicar estos resultados.

En cuanto a posibles diferencias en las puntuaciones de los participantes según su formación inicial los maestros de educación especial consiguieron puntuaciones más elevadas que el resto de sus compañeros en culturas y prácticas. Estos resultados coinciden con estudios previos (Alemany y Villuendas, 2004; Almeida y Albert, 2009; Avramidis y Kalyra, 2007; Chiner, 2011; Lledó y Arnáiz, 2010; Sánchez Palomino, 2007) en los que se pone de manifiesto que los profesores de educación especial tienden a tener una visión más positiva de la inclusión, sintiéndose más competentes y mejor preparados para responder a las necesidades específicas de los alumnos, atribuyendo, en parte, lo anterior a su formación especializada en este campo. Por el contrario, estudios realizados con estudiantes del antiguo curso de aptitud pedagógica indican que casi la totalidad consideraban que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales es tarea de los especialistas, y que el profesor del aula ordinaria no estaba preparado para asumir el reto de la educación para todos (Sánchez Palomino, 2007). Por otro lado, algunos estudios (Chiner, 2011; Jurado de los Santos y Olmos Rueda, 2010) afirman que el profesorado de educación infantil y primaria muestra actitudes más favorables que el de secundaria al disponer de más recursos y apoyos para funcionar dentro de un modelo de escuela inclusiva. A ello los autores también añaden como posible justificación de esta situación, la menor formación didáctica en general y en atención a la diversidad en particular que posee el profesorado de educación secundaria obligatoria.

Respecto a la influencia de los años de trayectoria profesional los resultados sugieren que la experiencia docente establecía diferencias significativas a favor de una mayor antigüedad en lo relativo a políticas inclusivas. Sin embargo, son los profesores con menos años trabajados los que mejor puntuaron en culturas y prácticas, aunque no fuera de manera significativa. Desde nuestro punto de vista, y coincidiendo con Álvarez et ál. (2008), lo anterior se puede deber a una relación entre una visión negativa de la educación dentro de una línea inclusiva y los años de antigüedad docente. Ésto en el sentido de que, si bien es cierto que la experiencia te proporciona sabiduría y mayores oportunidades de aprendizaje, hay profesores que en esta situación se sienten cansados, reacios al cambio y muy distanciados de la evolución que se ha producido en el contexto educativo respecto a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y la organización de la misma dentro de un modelo inclusivo, manifestando incluso mayor hostilidad ante dicho modelo que sus compañeros (Soodak, Podell y Lehman, 1998, citados por Chiner, 2011; Colmenero, 2009). Sin embargo, el estudio de Chiner (2011) contradice lo anterior al identificar la variable experiencia profesional como factor positivo que influye en una mayor consecución de una verdadera educación para todos al haber tenido más oportunidades para aprender, interiorizar y desarrollar prácticas inclusivas.

Por último, al analizar la influencia de la titularidad del centro, los resultados indican que los participantes de centros concertados obtienen puntuaciones más elevadas que los de centros públicos en cuanto a cultura y políticas, y más elevadas que los centros privados en cuanto a prácticas. Como señalamos en el apartado de participantes, existe una mayor

presencia de profesores con la especialidad de Educación Especial en centros concertados, lo que podría explicar estos resultados. Investigaciones adicionales en esta línea contribuirían a esclarecer el peso de estas variables y así arrojar luz sobre la diversidad de resultados hallada en la literatura sobre el tema (Álvarez et al., 2008; Jurado de los Santos y Olmos Rueda, 2010; Lledó y Arnáiz, 2010).

Si bien el presente estudio presenta una serie de limitaciones, como la relacionada con el procedimiento de selección de los participantes, lo que condiciona las posibilidades de generalizar los presentes hallazgos, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de seguir promoviendo prácticas inclusivas, precedidas de un consenso sobre políticas y culturas que favorezcan dicha inclusión. Como profesionales implicados en la formación de maestros, pedagogos y psicólogos es nuestra responsabilidad analizar críticamente la formación que estamos proporcionando, el enfoque que adoptamos y en consecuencia, las políticas que apoyamos, las culturas que promovemos y las prácticas que fomentamos y enseñamos a nuestros estudiantes, porque todo ello, como hemos evidenciado, tiene su reflejo en las políticas, culturas y prácticas que éstos promueven posteriormente en su vida profesional.

Referencias bibliográficas

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301–302.
- Aguado, A. L., Alcedo, M. Á. y Árias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Psicothema*, 20 (4), 697-704.
- Ahmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2014) Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29 (2), 317-331.
- Aleman, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11 (34), 183-215.
- Almeida, M. S. y Albert, J. R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2). Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf>
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, O., Campo, A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la enseñanza secundaria obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20 (1), 56-62.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Avramidis, E. y Kalyra, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Batsiou, S., Bebetos, E. Panteli, P. y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of greek and cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special Education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 201-219
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.

- Booth, T. (2009). El uso del Index for Inclusion en Inglaterra. En Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E. (Eds.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.143-160). Barcelona: Horsori Editorial.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (2ªed.). Manchester: CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ªed.). Manchester: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare schools*. Bristol, UK: CSIE.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas inclusivas en el aula*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Alicante.
- Colmenero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (3), 71-82.
- Deutsch, D. y Chowdhuri, N. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41, 323-339.
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias del uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 464-467.
- Echeita, G, Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M. González-Gil, F. et ál. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero* 39 (4), 26-50.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99.
- González-Gil, F., Gómez-Vela, M. y Jenaro, C. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (3), 265-280
- Jurado de los Santos, P. y Olmos Rueda, P. (2010). Las actitudes del profesorado. Eje clave para la intervención educativa inclusiva. En Rojas, S., García Lastra, M., Calvo, A., Lázaro, S., Haya, I., Ruiz, J. et ál. (Coords.). *Actas del Congreso Internacional “La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas” y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (227-241). Universidad de Cantabria.

- Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (Eds.). (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109.
- López, A. L., Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E. y Sandoval, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- López López, M. C. y Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15 (1), 195-218.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26 (2), 131-160
- Mckinsey and Company (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Recuperado de http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/*/media/Reports/UKI/Education_report.ashx
- Miquel, E. (2009). El uso del Index for Inclusion para cambiar las prácticas educativas en los centros de Catalunya. En Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E. (Eds.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.127-142). Barcelona: Horsori Editorial.
- Molina, S. y Holland, Ch. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 31-43.
- Mosia, P.A. (2014) Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11 (3), 292-310.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En Barton, L. y Armstrong, F. (Eds.). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer.
- Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 21 (2/3), 149-181.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Tjernberg, C. y Mattson, E.H. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 247-256.
- Torres, J. A. y Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200
- Vigo, B. y Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9 (3), 253-269.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 3-21.

Weiß, S., Kollmannsberger, M., Lerche, T., Oubaid, V. y Kiel, E. (2014). The pedagogic signature of special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 200-219.

Belmonte Almagro, M.L., García Sanz, M.P. & Galián Nicolás, B. (2016). Blogfolio. Aprendiendo a través de la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 25-33.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267231>

Blogfolio. Aprendiendo a través de la evaluación

M^a Luisa Belmonte Almagro, M^a Paz García Sanz, Begoña Galián Nicolás
(Universidad de Murcia, Murcia, España)

Resumen

Una de las herramientas más innovadoras utilizadas en la web 2.0 es el denominado blogfolio. Con el fin de determinar las ventajas y limitaciones de dicha herramienta en el ámbito educativo, en esta investigación, de carácter evaluativo, se ha querido conocer la opinión de un grupo de estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia, sobre un blogfolio que los mismos estaban utilizando durante el transcurso de una de las asignaturas. Para ello, se ha empleado un cuestionario *ad hoc*, validado mediante el procedimiento interjueces. Los resultados indican que, en general, el blogfolio es adecuado como instrumento para el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, así como para fomentar el trabajo colaborativo entre los mismos. Si bien se han hallado diferencias significativas en lo que respecta a la percepción que tienen los alumnos y alumnas sobre la utilización del portafolios en función del grupo al que éstos pertenecen, no ha sido así considerando el conocimiento previo que los estudiantes tenían sobre los blogs, ni en función de que hubiesen creado antes otros blogs, ni tampoco según hiciesen seguimiento o no de algún blog.

Palabras clave

Evaluación; aprendizaje; tecnologías de la información y la comunicación; grado universitario.

Contacto

Mari Paz García Sanz, maripaz@um.es. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Blogfolio. Learning through evaluation

Abstract

One of the most innovating tools used in web 2.0 is the blogfolio. This research, of evaluational nature, has the aim of determining the advantages and limitations of said tool in the educational field. For that purpose, a group of Pre-school Education degree students from the University of Murcia were asked about their opinion on a blogfolio that they had been using throughout the course of one of their subjects. An ad hoc questionnaire, validated by inter-judge reliability, was used for that matter. The results show that, in general, the blogfolio is suitable as an instrument for the students' learning process and as a form of evaluation, as well as a way of encouraging collaborative work among them. While meaningful differences have been found regarding the students' perception of the portfolio depending on the group they belonged to, no significant differences based on previous knowledge about blogs (either by having followed one or having created one) have been noticed.

Key words

Evaluation; learning; information and communication technologies; academic degree.

Introducción

De forma tradicional, la enseñanza universitaria se ha basado en un modelo metodológico centrado en el docente, donde la transmisión de contenidos y su posterior reproducción por el alumnado, la lección magistral y el trabajo individual, han sido su principal eje.

En la actualidad, enseñar a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), exige, tanto por parte del profesorado como por la del discente, una serie de cambios que suponen un alejamiento de este modelo, favoreciendo un avance hacia la calidad de la educación (Aguaded, López Meneses y Alonso Díaz, 2010). Estos cambios que se vienen sucediendo han generado una sociedad más informatizada, ya que nunca se había visto tan influenciada por las nuevas tecnologías como en los últimos años (Cabero, 2001).

En la actual transformación didáctica originada por la incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de los objetivos es el de establecer un sistema de enseñanza que favorezca la formación integral del estudiante, con el fin de dar respuesta a las necesidades de la tan exigente y efímera realidad sociolaboral que demanda nuevos perfiles competenciales y conocimientos permanentemente actualizados a lo largo del ciclo vital.

La aparición de entornos interactivos 2.0, y las herramientas como los blogs, wikis, la realidad aumentada, redes sociales y demás medios de información y comunicación emergentes, propician un contexto idóneo para el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo colaborativo y la responsabilidad individual, todas ellas claves en el actual EEES (Cabero, López Meneses, y Llorente, 2012). Estas nuevos instrumentos se convierten en útiles métodos para la recogida de información, en tanto que permiten reflejar los puntos fuertes y débiles del estudiante, documentando su avance de manera paulatina y permitiendo diseñar la enseñanza futura en función del feedback recibido (Bulwik, 2004).

Una de las herramientas más innovadoras utilizadas en la web 2.0 es el denominado Blogfolio, considerado como una adaptación del concepto e-portafolio utilizado en formato blog. Con contenido específicamente educativo, se trata de una herramienta dinámica para la evaluación y el aprendizaje en la que el alumnado muestra una selección de su producción académica, a la vez que reflexiona sobre ella a través de una conversación con el resto de estudiantes y con el docente (García Carreño, 2010, 2011). Por lo tanto, el blogfolio es el resultado de la unión de dos sistemas de reflexión y recogida de información, como son el blog y el portafolio, que aun a pesar de sus diferencias, ambas potencian la autonomía y la libertad del alumnado en su proceso de aprendizaje y (auto)evaluación, siendo éstas dos características básicas e indispensables de esta nueva herramienta reflexiva.

Así pues, el blogfolio es considerado un método de transmisión y valoración de conocimientos que centra su atención en el estudiante, ofreciendo la posibilidad de estimar sus capacidades, habilidades y estrategias en el marco de una disciplina concreta. Todo ello facilita la interacción social entre docente y discentes, vehiculando la comunicación de forma fluida, tanto para el desarrollo de las tareas de tutorización y seguimiento, como para el trabajo colaborativo entre estudiantes (Area y Adell, 2009). Así, constituye una herramienta pedagógica útil tanto para el desarrollo de competencias de aprendizaje como para la evaluación de los diferentes niveles de logro con los que éstas se pueden adquirir (Colás, Jimenez y Villaciervos, 2005).

La evaluación constituye parte de los procesos educativos, favoreciendo la reflexión y la autorregulación desde el principio hasta el final (Álvarez, 2008). Más concretamente, la evaluación formativa está cobrando en la actualidad un protagonismo tal que ya no se habla únicamente de evaluar el aprendizaje, sino, cada vez con más fuerza, de una evaluación para el aprendizaje, la cual, según Gessa (2011), se apoya en tres aspectos fundamentales: plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje, involucrar a los estudiantes en la evaluación y ofrecer los resultados de la evaluación a modo de feedback.

Así, esta herramienta evaluativa resulta especialmente conveniente dado que se realiza a partir de la participación activa de todos los implicados, especialmente del alumnado universitario (Bretones, 2008; Taras, 2010; Trevitt, Berman y Stocks, 2012). La implicación de los estudiantes en su propia evaluación les permite llevar a cabo procesos de autoreflexión, que a su vez, según Nicol y Macfarlane-Dick (2006), conllevan mecanismos de retroalimentación en su aprendizaje. Además, cuando el blogfolio se utiliza para la evaluación formativa, tiene el potencial de mejorar la autoestima del estudiante (Barrett, 2006).

Este instrumento de evaluación es especialmente pertinente por su gran capacidad para evaluar las competencias desarrolladas por el estudiante y por el protagonismo que otorga al alumnado en su proceso de aprendizaje y evaluación (Rodríguez Sánchez, 2011). Constituye un documento interactivo y novedoso que refleja un trabajo continuado de reflexión y orientación, que además puede ser consultado y evaluado por el docente, a tiempo real.

Desde el punto de vista didáctico, la incorporación del blogfolio al día a día del alumnado puede servir como instrumento que ayude al estudiante a estar más orientado, a organizar sus ideas y propósitos académicos, facilitándole su propia evaluación de manera diaria a partir de todas aquellas evidencias que selecciona. Para Roig (2009), se trata de una herramienta sencilla de utilizar, muy intuitiva, en la que los contenidos en una plataforma blog cuentan con una cronología muy estructurada, permitiendo ser analizados inmediatamente después de ser introducida cualquier modificación. No obstante, a pesar

de las ventajas que conlleva su utilización, no está exento de dificultades, fundamentalmente porque supone un esfuerzo añadido, tanto para el alumnado como para el profesorado (Galán Mañas, 2015).

En este escenario, lo que se pretende con esta investigación es analizar la percepción de los estudiantes universitarios acerca de la utilización del blogfolio educativo como herramienta para evaluar su trabajo, teniendo en cuenta sus respuestas en función del grupo al que pertenecen y de su experiencia previa con dicha herramienta. Todo ello en mitad del proceso formativo, para experimentar los cambios durante el desarrollo de la asignatura, considerando los resultados que se vayan obteniendo.

Método

Nos encontramos ante una investigación evaluativa, concretamente en la fase referida a la evaluación formativa dentro del denominado “Ciclo de intervención educativa” (García Sanz, 2012, p.167).

De una población de 192 estudiantes pertenecientes a los tres grupos de segundo curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia, que cursaban la asignatura de *Medios, Materiales y TIC para la Enseñanza*, en el estudio han participado 133 universitarios (tamaño muestral necesario: 129). La estrategia de muestreo ha sido no probabilística de voluntarios, ya que los alumnos han decidido colaborar voluntariamente.

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario *ad hoc* de 24 ítems, elaborado y validado para la investigación. Concretamente, la validez de contenido se obtuvo mediante el procedimiento interjueces y para la fiabilidad, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, apreciándose una elevada consistencia interna del instrumento ($\alpha=,965$).

Los 4 primeros ítems del cuestionario constituyen las variables predictoras del estudio (grupo de pertenencia del alumnado, conocimiento, creación y seguimiento de blogs. Estas tres últimas variables se han agrupado en otra nueva denominada: experiencia previa de los estudiantes con los blogs). Los 20 ítems siguientes, específicos del tema a investigar, conforman las variables criterio, los cuales integran una escala numérica tipo Likert de 5 grados. A continuación, y para finalizar el instrumento, se incluye un apartado abierto de observaciones para matizar cualitativamente, en caso de que fuera necesario, la puntuación numérica otorgada.

Respecto al procedimiento de la investigación, de acuerdo con los docentes responsables de la asignatura, se les pidió a los estudiantes que de manera online, respondieran el cuestionario, de forma voluntaria y anónima.

Una vez recogida la información, ésta fue analizada utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 19, tanto para los análisis descriptivos como inferenciales ($\alpha=,05$). Se hizo uso de la estadística no paramétrica, por no cumplirse los requisitos para poder aplicar la estadística paramétrica.

Resultados

En relación a la valoración del blogfolio por los estudiantes, en la Tabla 1 se muestran las medias y desviaciones típicas de las variables criterio de la investigación.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de la valoración del blogfolio.

| Ítems | Media | Desviación típica |
|---|-------|-------------------|
| Global | 3,78 | ,742 |
| Estructura y organiza las tareas | 3,89 | ,881 |
| Refuerza la comprensión de contenidos | 3,74 | ,982 |
| Desarrolla conceptos, habilidades y actitudes | 3,70 | ,904 |
| Focaliza la atención en lo más relevante | 3,83 | ,900 |
| Informa sobre el aprendizaje adquirido | 3,62 | ,967 |
| Asegura una evaluación transparente | 3,77 | ,976 |
| Permite una evaluación continua y formativa | 3,83 | ,963 |
| Conlleva la colaboración docente-estudiante | 3,98 | ,957 |
| Permite enriquecerse de otros compañeros/as | 3,97 | ,953 |
| Favorece la autonomía del estudiante | 3,89 | ,940 |
| Desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico | 3,68 | ,932 |
| Asegura aprendizajes mínimos y su ampliación | 3,66 | ,912 |
| Motiva al estudiante a aprender | 3,69 | 1,088 |
| Refuerza la formación en TIC | 4,06 | ,903 |
| Fomenta la imaginación y la creatividad | 4,09 | ,857 |
| Permite la evaluación objetiva y fiable | 3,55 | ,957 |
| Es eficiente la relación tiempo/utilidad | 3,47 | 1,027 |
| Resulta fácil de usar | 3,56 | 1,083 |
| Ayuda al desarrollo de competencias específicas | 3,74 | ,893 |
| Es útil para el maestro/a de Educación Infantil | 3,91 | 1,018 |

Como se aprecia en la Tabla 1, la valoración global del blogfolio por parte del alumnado ha sido muy cercana a alta, superando todos los ítems el estándar considerado (3). Destacan como aspectos mejor valorados los referidos a que el blogfolio fomenta la imaginación y la creatividad (Media=4,09), refuerza la formación en TIC (Media=4,06), permite enriquecerse de otros compañeros/as (Media=3,97) y es útil para el maestro/a de Educación Infantil (Media=3,91). Por el contrario, aun dentro de una puntuación medio-alta, los ítems peor valorados por los estudiantes han sido los que hacen referencia a que en el blogfolio es eficiente la relación tiempo/utilidad (Media=3,47), la herramienta permite la evaluación objetiva y fiable (Media=3,55) y resulta fácil de usar (Media=3,56). Precisamente, como muestra la Tabla 1, estos tres ítems arrojan desviaciones típicas altas, lo que pone de manifiesto la variedad de opiniones de los estudiantes respecto a la media (coeficientes de variación de 28,93%, 26,96%, y 30,42%, respectivamente).

Respecto a la valoración del blogfolio en función del grupo de pertenencia de los estudiantes (cada uno impartido por un docente diferente), la Tabla 2 muestra las medias

obtenidas en cada uno de los grupos, así como el valor de Chi-cuadrado y su correspondiente significación estadística.

Tabla 2.
Medias de cada grupo y resultados de la prueba de Kruskal-Wallis en función del Grupo-clase.

| Grupo | Media | Chi-cuadrado | Significación |
|-------|-------|--------------|---------------|
| 1 | 3,42 | 14,49 | ,001 |
| 2 | 4,04 | | |
| 3 | 3,73 | | |

En la Tabla 2 se observa la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos de estudiantes en lo que respecta a la valoración que éstos han realizado del blogfolio. Concretamente, dichas diferencias se encuentran entre los grupos 1 y 2 ($P=,000$), a favor de este último, y 2 y 3 ($P=,020$), a favor del primero, pero no entre los grupos 1 y 3 ($P=,125$).

En cuanto a las puntuaciones otorgadas por los estudiantes, considerando su experiencia previa con los blogs, la Tabla 3 señala las medias obtenidas en cada uno de los grupos configurados a partir del conocimiento, creación y seguimiento previo que el alumnado posee acerca de dicha herramienta. En esta tabla, también se concreta el valor de la U de Mann-Whitney y su correspondiente significación estadística.

Tabla 3.
Medias de cada grupo y resultados de la prueba de U de Mann-Whitney, en función de la experiencia previa del alumnado con Blogs.

| Conocimiento previo de lo que es un blog | | | |
|---|-------|-------------------|---------------|
| Grupo | Media | U de Mann-Whitney | Significación |
| NO | 3,97 | 582 | ,778 |
| Sí | 3,77 | | |
| Creación previa de blogs | | | |
| NO | 3,91 | 1883 | ,174 |
| Sí | 3,62 | | |
| Seguimiento de blogs | | | |
| NO | 3,79 | 1583 | ,862 |
| Sí | 3,74 | | |

La Tabla 3 indica que, a nivel muestral, los estudiantes que no tienen conocimiento previo de lo que es un blog, no lo han creado nunca y no realizan el seguimiento de ninguno han valorado mejor el blogfolio que los que sí tienen una experiencia previa con blogs, en relación a las tres variables consideradas. Sin embargo, la prueba U de Mann-Whitney muestra que dicha valoración que los estudiantes han otorgado al blogfolio no se encuentra

significativamente en función de la experiencia previa que los mismos tienen respecto a los blogs -ni en conocimiento ($P=,778$), ni en creación anterior ($P=,174$), ni en seguimiento ($P=,862$)-.

Discusión y conclusiones

En los últimos años, el uso de las TIC en la universidad es un condicionante prioritario en la formación de los estudiantes (Oblinger y Oblinger, 2005), donde la aparición de la web 2.0 ha propiciado una mejora de la interacción entre los usuarios. Esto ha generado grandes ventajas (Fainholc, 2008), así como un contexto idóneo para el protagonismo del estudiante y el desarrollo de competencias muy valoradas en la actualidad (Cabero, López y Llorente, 2012), en el que el docente es ante todo, un creador de oportunidades de aprendizaje (Morales, 2006).

En esta investigación, en general, se ha puesto de manifiesto la adecuación del blogfolio como instrumento de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados coinciden con los encontrados por Aguaded, López Meneses y Alonso Díaz (2010), quienes concretaron que los blogs educativos son fáciles de usar, animan a los estudiantes a asumir un papel activo y constituyen instrumentos útiles para la autoevaluación. Asimismo, Salinas y Viticcioni (2008) concluyeron que la evaluación realizada por los estudiantes sobre el blog utilizado confirmó su idoneidad como recurso para la innovación, resaltando la mejora que el mismo proporciona para la comprensión de la materia y el deseo de que su uso fuera extendido a otras asignaturas. Igualmente, Roig (2009), refiriéndose al blogfolio, diferencia entre el “continente” (blog) y el “contenido” (porfolios), aportando como principales ventajas del blog su estructura cronológica, su facilidad de uso, su amplia difusión, su interactividad y la consulta permanente del mismo. Las ventajas que esta autora adjudica al portafolios las resume en la flexibilidad de su estructura, el aprendizaje que proporciona y la visión global del proceso educativo desarrollado.

El hecho de que existan diferencias significativas, respecto a la valoración otorgada al blogfolio por los estudiantes entre algunos de los grupos-clase (1 y 2; 2 y 3) puede ser debido a variables que afectan tanto al docente (explicación de la utilización de la herramienta, insistencia en su empleo, seguimiento y valoración de la misma, etc.), como al propio alumnado (grado de motivación en el empleo de TIC, expectativas académicas, enfoque de aprendizaje, etc.). Por ello, se debe continuar investigando en su utilización en el contexto universitario para ir mejorando progresivamente su uso.

Por otra parte, a pesar de no existir diferencias estadísticamente significativas en relación a las valoraciones otorgadas por los estudiantes al blogfolio, en función de ninguna de las tres variables que conforman la experiencia previa del alumnado con blogs, las puntuaciones medias muestrales han puesto de manifiesto que los discentes que no poseen conocimiento previo de esta herramienta, que no lo han creado nunca y que tampoco realizan ningún seguimiento de blogs, han valorado mejor el blogfolio que los estudiantes que han concedido una respuesta afirmativa a estas tres variables. Esto puede ser debido a que al alumnado sin experiencia previa en blogs, puede haberle impactado más la utilización del blogfolio que a los que ya estaban familiarizados con herramientas similares (blogs).

Para concluir, añadimos que el blogfolio es uno de los instrumentos de evaluación capaz de evaluar las competencias alcanzadas por el alumnado, facilitando las tareas de seguimiento que conducen a la mejora de los procesos educativos, si bien, como se ha comentado, habría que continuar indagando en las variables que pueden influenciar en su utilización, mejorar las instrucciones para su uso, así como su validez y fiabilidad.

Referencias

- Aguaded, J.I., López Meneses, E. y Alonso Díaz, L. (2010). Innovating with Blogs in University Courses: a Qualitative Study. *The New Educational Review*, 22 (3-4), 103-115.
- Area, M. y Adell, J. (2009). ELearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 235-271. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/14/espanol/Art_14_228.pdf
- Barrett, H.C. (2006). Using electronic portfolios for formative/classroom-based assessment. *Classroom Connect Connected Newsletter*, 13(2), 4-6.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Bulwik, M. (2004). La evaluación de los aprendizajes y el portafolios. *Educación Química*, 15(2), 104-107.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, C.A.
- Cabero, J., López, E., y Llorente, M. C. (2012). E-Portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 3(4), 27-46.
- Colás, P., Jiménez, R. y Villaciervos, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 519-538.
- Fainholc, B. (2008). De cómo las TICS podrían colaborar en la innovación socio-tecnológico-educativa en la formación superior y universitaria presencial. *Revista Iberoamericana de Formación a Distancia (RIED)*, 11(1), 53-79.
- García Carreño I. (2010). Técnicas para Promover el Aprendizaje Virtual Web 2.0: Aplicaciones del blogfolio. *Revista Relada*, 4(1), 21-30.
- García Carreño, I. (2011). E-Portafolio, rúbricas y blogfolio para una evaluación integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(3), 34-56.
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 11-38.

- Oblinger, D. y Oblinger, J. (Ed.). (2005). *Educating the Net Generation*. Boulder, CO: Educause. Recuperado de <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>
- Galán Mañas, A. (2015). Articulación de la carpeta de aprendizaje en la formación por competencias de traductores. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 385-403.
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Nicol, D., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, 17, 83-103.
- Roig, R. (2009). El portafolios a través del blog: conjugando las TIC y la Didáctica. En M.J. Martínez (coord.). *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación* (pp. 171-187). Murcia: Edit.um.
- Salinas, I.M. y Viticcioni, S.M. (2008). Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 27. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec27/articulos_n27_PDF/Edutec-E_MISanilas_Viticcioni_n27.pdf
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209.
- Trevitt, C., Breman, E. y Stocks, C. (2012). Evaluación y aprendizaje: ¿es ya el momento de replantearse las actividades del alumnado y los roles académicos? *Revista de investigación educativa*, 30(2), 253-270.

Gómez Gómez, M. & García Aretio, L. (2016). La formación como factor clave en la integración de la Pizarra Digital Interactiva. Perspectivas de profesores y coordinadores TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 35-51.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.225451>

La formación como factor clave en la integración de la Pizarra Digital Interactiva. Perspectivas de profesores y coordinadores TIC.

Marta Gómez Gómez ⁽¹⁾, Lorenzo García Aretio ⁽²⁾

Universidad Rey Juan Carlos ⁽¹⁾, Universidad Nacional de Educación a Distancia ⁽²⁾

Resumen

En las dos últimas décadas se han ido percibiendo cada vez más centros educativos interesados en contar con las tecnologías en sus aulas. En esta situación se encuentran los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de Alcorcón, Madrid. Durante el curso 2010/2011 el ayuntamiento de este municipio implantó 400 pizarras digitales interactivas en dichos centros. El primer objetivo del estudio es conocer su impacto inicial en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la percepción de profesores encuestados, como principales agentes de cambio. En el curso 2013/2014, trascurridos varios años, se pretendió conocer la evolución del recurso, para lo cual se entrevistaron a sus coordinadores TIC. La metodología empleada ha sido mixta y los principales resultados demuestran una buena acogida inicial a pesar de diferentes inconvenientes encontrados, tales como la escasa formación recibida, problemas técnicos, gran inversión de tiempo, etc. En definitiva, se puede concluir que la motivación, el cambio en la metodología y en la evaluación y, sobre todo, una adecuada formación técnico-pedagógica son claves para su exitosa integración.

Palabras clave

Tecnologías educativas; pizarras digitales interactivas; competencias; interacción.

Contacto:

Marta Gómez Gómez, marta.gomez@urjc.es, Universidad Rey Juan Carlos, C/ Tulipán s/n. Despacho 003, Laboratorio III. Campus de Móstoles. CP 28933.

La investigación realizada es una colaboración con la Concejalía de Educación y Deportes de Alcorcón en el Proyecto municipal de nuevas tecnologías en colegios públicos, y enmarcada en el proyecto “Innova, Alcorcón” (TSI-05100-2009-42).

Teacher training as a key factor in the integration of Digital Interactive Whiteboards. Perspectives of teachers and ICT coordinators.

Abstract

In the last two decades, there has been an increasing number of educational institutions interested in adopting ICTs in their classrooms. This is the situation of early childhood and primary education state schools in the city of Alcorcón, Madrid. During the 2010/2011 school year, the government of this city council implanted 400 digital interactive whiteboards in these schools. The first objective is to know the initial impact on the teaching and learning process, through the teachers surveyed, as the main agents of change. In 2013/2014 school year, after several years, it is intended to know the evolution of the resource through the ICT coordinators interviewed. A mixed methodology has been employed and the main results demonstrated a good initial adoption, despite different drawbacks, such as the poor training received, technical problems, large investment of time, etc. Definitely, it can be concluded that the motivation, the change in methodology and assessment and, especially, the technical and pedagogical training are key to successful integration.

Key words

Educational technologies; digital interactive whiteboards; skills; interaction.

Introducción

En los últimos años, en todos los ámbitos de nuestra sociedad se han experimentado cambios que precisan de una nueva visión, misión y nuevas responsabilidades para adaptarnos a ellos eficazmente. Entre ellos, el uso continuado de todo tipo de tecnologías ha supuesto un mayor acceso a la información, diferentes maneras de comunicarnos, de trabajar y también nuevas formas de enseñar y aprender (OCDE, 2013). Es por ello por lo que cada vez surge un mayor interés en el estudio de los nuevos recursos y herramientas de la educación de hoy y su efecto en el desarrollo de nuestros alumnos.

Un factor importante es el esfuerzo económico y político que se está realizando en relación a la universalización de las tecnologías educativas, destacando iniciativas en Italia (Campregher, 2010), Latinoamérica (Gustavo, 2014), Reino Unido y Estados Unidos (Di Gregorio y Sobel-Lojeski, 2010), Australia (Lan y Hsiao, 2010), en Chile con el proyecto Enlaces (Gatica y Valdivia, 2013), el proyecto BECTA en Reino Unido (BECTA, 2004), etc.

En el contexto educativo, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) ya no son una novedad, sino una realidad y cada vez surgen más iniciativas al respecto. En el caso de nuestro país, al estar las competencias en materia de educación transferidas a las comunidades autónomas estos proyectos han sido muy diferentes entre sí. En este sentido,

Area (2006) repasa las diferentes políticas educativas en relación a la incorporación de las TIC en la educación, cuya idea central es la necesaria convergencia de factores políticos, económicos, tecnológicos, pedagógicos, sociales y administrativos. Así mismo, el estudio realizado por Meneses, Fábregues, Jacovkis y Rodríguez-Gómez (2014) examina las políticas autonómicas de integración de TIC en los centros educativos de nuestro país.

Uno de los proyectos más relevantes es el programa “Escuela 2.0” que ha dotado a numerosas aulas de Primaria y Secundaria de ordenadores y pizarras digitales (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014). En materia de PDIs destacan investigaciones internacionales como las de Bell (2002), Glover y Miller (2001), Lewin, Scrimshaw, Somekh y Haldane (2009) para los centros ingleses, Maher, Phelps, Urane y Lee (2012) para centros del Reino Unido, Dinamarca, México y Australia, etc. En el contexto español mencionamos el “Iberian Research Project” (Gallego, Cacheiro y Dulac, 2009) y el grupo DIM-UAB dirigido por Marqués, que investigan la integración de la PDI en las aulas. Vemos, por tanto, un interés creciente a nivel nacional e internacional de acercar las PDIs a los centros educativos.

En general, las TIC han llegado, no sólo para quedarse, sino para formar parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador y adaptado a las nuevas necesidades. Para ello, es necesario preparar a un alumnado capaz de gestionar la inmensa cantidad de información que recibe a diario (OEI, 2013), por lo que se hace necesario un trabajo en red de todos los agentes implicados y una adecuada integración de las tecnologías en el currículum. El equipo directivo debe liderar y apoyar iniciativas sobre la introducción de tecnología en el centro, que junto con el resto de docentes, serán elementos claves para una integración exitosa (González, Recamán y González, 2013). En este sentido Monge (2013, p. 123) resalta que dicha integración “ha de realizarse en el marco de un proyecto pedagógico que le dé sentido y significación y que le legitime para decidir sobre cuándo, cómo y por qué del uso de un determinado medio o tecnología”. En esta línea la Teoría de la Educación y la Pedagogía activa tienen mucho que reflexionar y aportar en un contexto de enseñanza-aprendizaje compartido, interactivo y competencial.

Además, se debe garantizar que se planifiquen adecuadamente en estos proyectos los estándares que plantea UNESCO (2008) sobre competencias TIC para docentes que requieren de actuaciones planificadas y compromisos compartidos:

- Garantizar el conocimiento y desarrollo de nociones básicas en TIC, tales como el manejo de recursos como ordenadores, PDIs, “tablets”, uso de recursos digitales como “power point”, mapas conceptuales, “blog”, etc. El profesor de hoy debe conocer las herramientas de la web 2.0 y saber utilizarlas de manera didáctica en sus clases (Cebrián de la Serna, 2009).
- Profundización del conocimiento que permita a profesores y a alumnos incrementar y perfeccionar el manejo de la tecnología para su desarrollo académico y personal. Para ello se requiere saber buscar información, filtrarla, analizarla, etc. (Monereo y Badia, 2012).
- Desarrollo de la generación de conocimiento que implica la creación de materiales, diseño de recursos, desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, etc.

Estos estándares deben contextualizarse dentro de proyectos educativos basados en paradigmas constructivos y, tal como indica Aparici y Silva (2012), apoyados también en la pedagogía de la interactividad, en la que todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje se alimenten de la comunicación, intercambio de opiniones y trabajo colaborativo.

Metodología

Con la finalidad de incorporar las tecnologías a la educación de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Alcorcón y contribuir, de esta manera, a la mejora de la calidad, en el curso 2010/2011 su Ayuntamiento les dotó con 400 PDIs (318 Smart y 82 InterWrite). La inversión económica fue grande por lo que es conveniente analizar si esa apuesta económica ha permitido obtener los resultados esperados. Para ello, se ha realizado un estudio estadístico de análisis descriptivo y correlacional utilizando el programa SPSS en su versión 21 y una transcripción tradicional de las entrevistas realizadas.

Participantes

El muestreo utilizado fue probabilístico simple y la muestra con la que contamos es: 133 profesores, 776 alumnos de Educación Primaria, 252 familias y 21 coordinadores TIC (uno por cada centro educativo). El 26.3% de los maestros encuestados eran hombres y el 73.7% mujeres. La distribución por cursos es similar entre el último curso de infantil (5 años) y los seis cursos de primaria.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es conocer el impacto inicial y actual de las pizarras digitales interactivas en los centros participantes desde la percepción de profesores y coordinadores TIC. Ambos se convierten en los principales agentes de cambio del proceso de integración e innovación de TIC en las aulas.

También interesa conocer como objetivo específico, cuáles son las principales ventajas e inconvenientes implícitos en la integración de las PDIs dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diseño de la investigación

El presente trabajo consta de dos fases, una inicial centrada en la visión del profesorado encuestado y otra actual centrada en la visión de los coordinadores TIC entrevistados. La metodología utilizada es de carácter mixto (cuantitativa- cualitativa) y nos permitirá triangular los resultados de los agentes implicados en el estudio: coordinadores TIC- profesores, padres y alumnos.

Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos utilizados en la investigación completa han sido:

- Grupo de discusión realizado con los coordinadores TIC al comienzo de la implantación, en el que trataron temas como las expectativas iniciales, necesidades planteadas, problemática encontrada, actitudes iniciales, etc.

- Registro de observación utilizado en las visitas a las aulas, donde se observaron aspectos como los tipos de actividades realizadas en las PDIs, nivel de manejo por parte de profesores y alumnos, actitud de profesores y alumnos, uso de otras herramientas digitales en la PDI...
- Cuestionarios semi-estructurados, previamente validados por expertos y dirigidos a alumnos, profesores y familias.
- Entrevistas a profesores, alumnos y coordinadores TIC sobre el nivel de acogida del nuevo recurso y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a la primera fase, el cuestionario dirigido al profesorado fue distribuido a finales del curso 2010/ 2011, y los aspectos más significativos son:

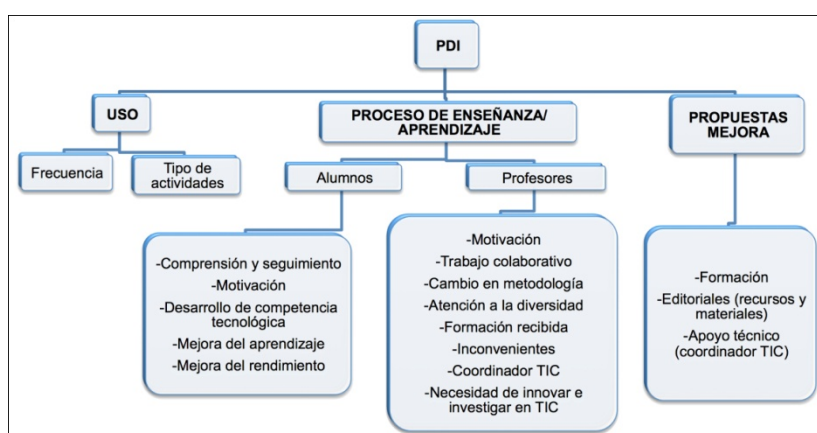


Figura 1: Bloques y variables analizadas en el cuestionario a profesores. Elaboración propia.

En la segunda fase, se realizaron entrevistas individuales a los coordinadores TIC de los centros a finales del curso 2013/2014 en relación a la formación continua sobre PDI, mejoras en la motivación de profesores y alumnos, incremento de funciones, valoración general del uso de la PDI y del recurso como favorecedor del aprendizaje del alumno.

Procedimiento

A continuación se presentan las tres fases de investigación distribuidas en varios cursos académicos:

- Fase inicial de diagnóstico: el objetivo fundamental es realizar la primera toma de contacto con el proceso de implantación de PDIs en los centros, conocer la situación de partida, actitudes y expectativas de los centros, delimitar objetivos y planificar actuaciones.
- Fase de diseño y desarrollo de la investigación: Visitas a los centros participantes y distribución de los cuestionarios a los destinatarios, realización de entrevistas a profesores y alumnos y uso de los registros de observación en las visitas a las aulas.

- Fase de evaluación final: en esta fase se analizarán los datos obtenidos en los diferentes instrumentos de recogida de información, se llevarán a cabo las entrevistas finales a los coordinadores TIC para conocer la evolución de la PDI en estos centros, redacción del trabajo de investigación, etc.

Tabla 1.

Cronograma de la investigación

| Fase | Actuaciones | CURSO 2010/2011 | | | | | | | | CURSO 2011/2012 | | | | CURSO 2012/2013 | CURSO 2013/2014 | CURSO 2014/2015 | | | | |
|------------------------|--|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------|-----|-----|-----|-----------------|-----------------|-----------------|---------|---------|---------|---------|
| | | SEP | OCT | NOV | DIC | ENE | FEB | MAR | ABR | MAY | JUN | JUL | AGO | SEP | OCT | NOV-MAY | JUN-AGO | SEP-AGO | SEP-AGO | SEP-AGO |
| INICIAL DE DIAGNÓSTICO | Reuniones Concejales de Educación-profesores de Universidad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Delimitación de objetivos y actuaciones. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Elaboración y validación de cuestionarios y entrevistas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Preparación y realización de la 1ª Reunión con Coordinadores TIC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DISEÑO Y DESARROLLO | Visita a los Centros Cuestionario y entrevista a profesores, padres y alumnos. Registro de observación. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Análisis de datos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EVALUACIÓN FINAL | Asistencia y participación en Congresos y Jornadas sobre TIC en Educación (JITICE, Jornadas Ed. PDI, Congreso PDI.CINAIC, Congreso Internac. Tecnologías Emergentes, Innovaggia, etc.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Contacto, seguimiento y colaboración en Centros | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Reunión final con Coordinadores TIC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Reunión con Concejalía de Educación. Informe de evaluación final | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Redacción del trabajo de investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Resultados

Seguidamente se presentan algunos resultados obtenidos en las fases de implantación y evolución de las PDIs en relación al uso de las TIC y PDI, influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y propuestas de mejora para su implementación.

Fase inicial

Se realizó un análisis descriptivo de las variables más relevantes en relación al profesorado y resaltamos que la mayor parte de ellos (75.2%) afirmaron utilizar “mucho” o “a menudo” la PDI. Únicamente un 2.3% de los profesores afirmaron no haberla usado nunca. Aún así se puede afirmar que la acogida inicial fue positiva.

En cuanto al tipo de actividades que suelen realizar en la PDI, un 68.4% presenta en “muchas ocasiones” o “a menudo” materiales audiovisuales, el 36.1% afirman que los alumnos son los que realizan actividades en la PDI, destacando un 28.6% que reconocen que los alumnos no la suelen utilizar y que sólo la utilizan ellos. Éste sería uno de los errores frecuentes, pues se trata de que ambos saquen provecho a la herramienta. Al cruzar los datos sobre las dos herramientas digitales más utilizadas en la PDI vemos que casi un 30% consultan webs, un 13% presentaciones en “power point”, “you tube”, “blogs”, “wikis”, etc. Además, el 57.1% del profesorado opina que la PDI favorece “mucho” el seguimiento y comprensión de las asignaturas.

Por otra parte, numerosas investigaciones (Campregher, 2010; Cascales y Laguna, 2014; Domingo y Marqués, 2013; Fernández, 2013; Lan y Hsiao, 2010; Toledo y Sánchez, 2013) resaltan que la PDI favorece la motivación de profesores y alumnos. En este sentido, casi un 73% del profesorado piensa que les motiva “mucho” y “a menudo”, y ningún profesor

afirma que la PDI no motiva nada. Con respecto al alumno, frente a un 86.4% que están “muy” motivados tan solo uno de ellos opina que no favorece su motivación (0.8%), por lo que los datos, en su mayoría, siguen siendo positivos. Estos resultados se corroboran en la European Commission (2013) puesto que

“una gran mayoría de directores de escuela y profesores están de acuerdo sobre la importancia del uso de las TIC en las diferentes actividades de aprendizaje, así como sobre el impacto positivo del uso de las TIC en la motivación y el rendimiento de los estudiantes, y en un orden transversal y superior, en las habilidades de pensamiento”(p.12).

Otro elemento que se trabaja con las TICs es el desarrollo de la competencia tecnológica y digital muy útil ante el aluvión de información que solemos recibir. Se produce, en ocasiones lo que Aguaded (2014) denomina infoxicación de los medios. Información que deberá ser capaz de organizar y comunicar de manera apropiada, por lo que el desarrollo simultáneo con otro tipo de competencias básicas es muy importante (Bustos, 2011; ITE, 2011; OCDE, 2005). En este sentido un 87.2 % del profesorado opina que sus alumnos desarrollan “mucho” y “a menudo” estas competencias.

Por otra parte interesa comprobar si la PDI realmente mejora el aprendizaje de nuestros alumnos, resaltando un 74% del profesorado que indica que mejora “mucho” y “a menudo”, y dos profesores (1.5%) que consideran que no mejora el aprendizaje. Un 5.3% no saben si realmente mejora el aprendizaje, pues quizá los resultados son más difícilmente comprobables que factores como la motivación y el comportamiento que son fácilmente visibles. Al cruzar las variables “profesores que usan con gusto la PDI” con “favorece la mejora del aprendizaje” vemos que aquellos que la utilizan mucho tienen mejor opinión al respecto que los que no la usan o la usan alguna vez.

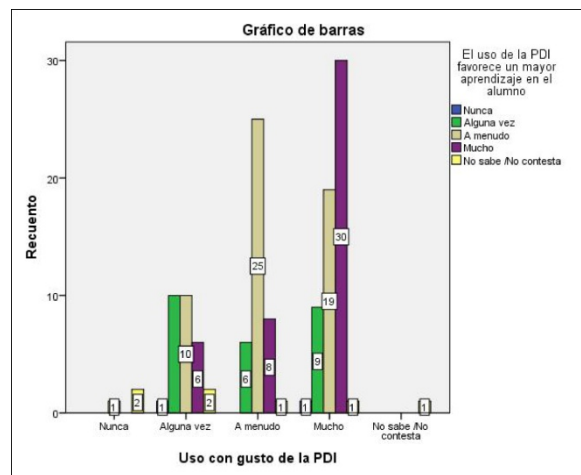


Gráfico 1. Mejora del aprendizaje del alumno tras el uso de la PDI

En relación a los resultados académicos, un 41.4% de los profesores opina que en “algunas ocasiones” el uso de la PDI mejora los resultados académicos de sus alumnos, un 30.8% “a menudo”, un 13.5% cree que lo mejora “mucho” y un 7.5% opina que “nunca” lo mejora, por lo que las perspectivas de éxito no se han cumplido totalmente aunque son positivas. Al

cruzar las variables “profesores que usan con gusto la PDI” con “favorece la mejora de los resultados académicos” volvemos a percibir una mejora en la percepción de aquellos que más las utilizan.

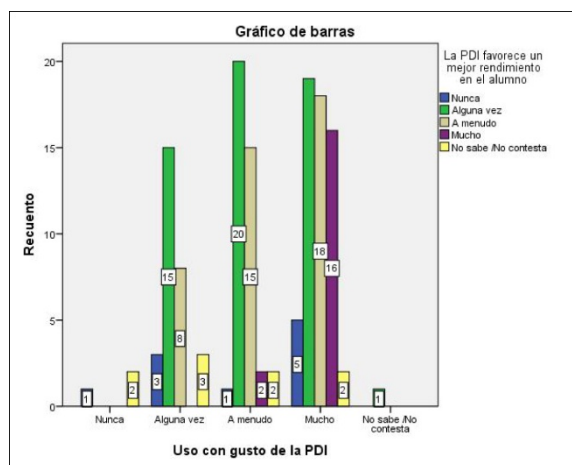


Gráfico 2. Mejora del rendimiento del alumno tras el uso de la PDI

Tal y como manifiestan algunos profesores en el apartado “observaciones”, estos resultados pueden ser debidos a la necesidad de haber usado durante más tiempo la PDI para poder valorar estos dos aspectos.

Así mismo, tradicionalmente les evaluamos a través de exámenes, sin embargo, las competencias y destrezas que el alumno desarrolla mientras utiliza tecnología es difícilmente medible con este tipo de pruebas. Por lo tanto, en general el problema se encuentra en cómo el profesor entiende y lleva a cabo la evaluación de sus alumnos, por lo que debemos replantearnos qué entendemos por “competencia” y cómo queremos evaluarlas adecuadamente (Prats, 2013). Todo ello acompañado por supuesto de una metodología que les permita trabajar competencias y alfabetizarles desde una perspectiva mediática, digital, multimodal, crítica y funcional (Gutiérrez y Tyner, 2012).

En relación al trabajo colaborativo favorecido por el uso de las PDIs, un 44.1 % piensan que lo favorece “alguna vez”, seguido de un 33.1% que indica que lo favorece “a menudo”. Debido a que estos profesores se encontraban en su primer año de uso, es lógico que un 5.3% nunca haya intercambiado experiencias con otros compañeros. El hecho de trabajar con TICs, intercambiar experiencias, crear tus propios recursos educativos abiertos y quererlos compartir en comunidades o foros favorece el espíritu colaborador del profesorado y prácticas más enriquecedoras (Gatica y Valdivia, 2013; Tosato, Carramolino y Rubia, 2014). De esta manera, algunos aspectos tales como “partir del compromiso con la tarea y sus objetivos, tanto en el proceso como en el producto, la responsabilidad, el liderazgo compartido y el desarrollo de habilidades interpersonales”, se vuelven imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Torras-Virgili, 2013: 168-169).

Pero, como la tecnología por sí sola no mejora el aprendizaje ni la enseñanza, el desarrollo de una buena metodología adaptada a las TIC es clave. En este sentido, casi un 70% del profesorado destaca haber introducido (“mucho” o “a menudo”) algún cambio metodológico tras la introducción de la PDI en el aula, seguidos de casi un 25% que reconocen haber cambiado su metodología en “alguna ocasión” y de un 1.5% que niegan haber cambiado su metodología. Este último dato (junto con el 3.8% que no contestan) preocupa especialmente pues el profesor debe asociar cierto cambio metodológico al uso de tecnología. Esto, obviamente, no sería innovar sino seguir reproduciendo metodología tradicional con recursos diferentes. A tenor de lo expuesto, un profesor con una buena metodología llevará a cabo una eficaz enseñanza con pizarras digitales si sigue los siguientes principios: ser competente, tener una buena organización, trabajar desde y para la interactividad, ser flexible, constructivo, ser abierto de mente, desarrollar la capacidad de compartir y trabajar con una buena planificación (Betcher y Lee, 2009).

Por otro lado, la PDI favorece “mucho” o “a menudo” la atención a la diversidad (74.4%), lo que demuestra que es una ayuda para todos los estudiantes (Fernández, 2013).

En cuanto a la formación inicial recibida, el mayor porcentaje de profesores (35.3%) la valoraron como “nada” útil ni suficiente, seguido de un 34.6% que consideran que “alguna vez” les ha resultado útil. Sólo el 7.5% consideraron fue muy útil. Estos datos nos dan pistas incuestionables de que hay que continuar invirtiendo en formación si queremos conseguir buenos resultados.

Así mismo, el coordinador TIC de los centros es valorado muy positivamente por casi un 70% de los encuestados resaltando su asesoramiento y seguimiento continuo. La visión, apoyo y feedback que proporciona estos profesores ayuda enormemente al proceso de integración de las tecnologías en los centros.

La necesidad de seguir investigando e innovando sobre TICs aplicadas a la educación es representada por cerca del 86.5% del profesorado, aunque 7 profesores consideran que no es necesario o simplemente no contestan, lo cual nos parece preocupante, pues hoy en día es fundamental adaptar las aulas a los avances que se producen socialmente. Además, a pesar del cada vez mayor acceso a recursos tecnológicos “parecen todavía relativamente escasos los usos educativos (de las TIC) realmente innovadores” (Fernández-Díaz y Calvo, 2013: 121). También, es importante entender la escuela como “un espacio programado pedagógicamente para educar, cuyas posibilidades de innovación son continuas cada día en cada acción concreta” (Colom, Castillejo, Pérez, Sarramona y Touriñán, 2012: 27). Por ello, los docentes deben aprovechar las tecnologías para desarrollar la creatividad e innovación en su quehacer diario.

Por otra parte, destacamos inconvenientes como “algunas” resistencias iniciales al recurso (42.9%) y una “muy alta” inversión de tiempo por parte del profesor (68.4%), lo que en ocasiones es lógico en su momento inicial (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014). “Los maestros necesitan tiempo para tener confianza y ser competentes en el uso de las herramientas antes de utilizarlas de formas nuevas en sus aulas” (Lee, 2010: 137).

Como propuestas de mejora en el uso de la PDI destacamos que la mayoría de las observaciones realizadas por el profesorado encuestado trataban sobre la necesidad de

recibir más formación en TIC en general y sobre la PDI en particular. La formación del maestro en activo, se convierte en un elemento trascendental en la integración de las PDIs en las aulas, pero también la formación del futuro maestro cobra especial importancia en este proceso (Cabero, 2014; Naval y Arbués, 2012). De hecho, desde los planes de estudio del Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria se debe incorporar la adquisición de competencias TIC y estrategias didácticas para aprender a gestionar la información. “La competencia informacional se manifiesta, por tanto, como un requerimiento para la formación que se debe ofrecer en los Centros de Educación de Infantil y Primaria (CEIP) desde la formación inicial en la Universidad” (Negre, Marín y Pérez, 2013: 2).

Otras dificultades manifestadas por los profesores fueron:

- “A veces los problemas técnicos interrumpen la actividad en la PDI” (profesor 11)
- “Es una herramienta muy útil pero que necesita internet para sacarle el máximo rendimiento” (profesor 18)
- “Necesitamos ordenadores más potentes” (profesor 19)
- “Cuando las editoriales preparen todas las actividades para pizarras, las usaremos más, mientras tanto no porque no hay tiempo para prepararlas” (profesor 83)
- “Nos han regalado unos excelentes automóviles de lujo pero no tienen combustible y muchos profesionales no tenemos el carnet para conducirlos” (profesor 85).

Por otra parte varios manifiestan la necesidad de que existan técnicos informáticos en los centros para solucionar problemas de software y hardware, y de esta manera el coordinador TIC se dedique a impartir formación y diseñar proyectos de innovación TIC.

Fase actual

Esta fase se caracteriza por el estudio del impacto actual de las PDIs a través de las percepciones de los coordinadores TIC entrevistados tres años después de su implantación.

En primer lugar es interesante destacar que la mayoría de ellos asumen estas funciones desde hace unos 5-10 años, salvo excepciones, por lo que han sido protagonistas desde su implantación.

En relación a la formación continua sobre la PDI la mayoría sí han recibido algún tipo de formación a lo largo de estos últimos años, así como de otras herramientas TIC (sobre todo blogs y búsqueda de recursos digitales). Esto lo corroboran cuando indican que “no ha habido una formación (inicial) que haya merecido la pena pero nos hemos apañado nosotros mismos y luego lo que cada uno haya trasteado” (profesor 1). En relación a la mejora de la motivación del profesorado se percibe una mejora significativa: “Ha habido un cambio bestial, aquí había gente que no sabía ni encender un ordenador, y ahora todos utilizan la PDI, en menor o mayor medida” (profesor 1). “Un salto cualitativo fue que las editoriales hiciesen libros digitales en formato pdf. Esto ha generado que los profesores estén tranquilos y sientan seguridad por el apoyo que supone” (profesor 5).

La motivación del alumno hacia la PDI también es positiva destacando la opinión del profesor 9 cuando afirma que “para un alumno, una superficie táctil no es nada que no sea algo cotidiano, con lo cual lo que es motivador es el diseño de la actividad docente”. Todos

los coordinadores han percibido un incremento en sus funciones desde la implantación de las PDIs, sobre todo a nivel técnico. “Es una herramienta que en el momento en que falla hay que ponerle solución cuanto antes, no se puede esperar” (Profesor 3). Esto lo ratifican Espuny, Gisbert, Coiduras y González (2012: 6) cuando afirman que “su función ha cambiado en los últimos años ante las exigencias de una escuela 2.0., pasando de una actividad más centrada en el hardware, a ocuparse actualmente de la dinamización de las TIC”.

En relación a si el uso de la PDI favorece una mejora en los resultados académicos del alumno, todos ellos se muestran dubitativos ante la pregunta. “El rendimiento como tal no sé si lo podría afirmar, lo que sí se ha mejorado es el acceder a la información, el motivar al alumno para buscar información, todo eso sí” (profesor 2). “Pues no creo que dependa del recurso, sí depende del profesional que utilice el recurso, de cómo se utilice, pero no es determinante. Mejora el desarrollo de destrezas y de competencias, sobretodo de competencia digital” (profesor 5). “Es más motivadora, los implica más y otra forma de presentación de los contenidos, pero establecer una relación directa con la mejora académica es complicado” (profesor 6). Los coordinadores se muestran más cautelosos en esta fase final que los profesores encuestados en la fase inicial.

En relación a los inconvenientes destacan problemas técnicos en relación a la conexión wifi, compra de ordenadores nuevos por fallos en los “notebook”, compra de dispositivos para audio, etc. Sin embargo y, en general, la valoración que realizan sobre el uso que se hace actualmente en sus centros de la PDI es notable alto. Coincidiendo también con la valoración general que hacen de la pizarra digital como recurso favorecedor del aprendizaje general del alumno. En definitiva se pueden identificar varios factores influyentes en el uso adecuado de la PDI, sin los cuales la tecnología en sí no tendría el sentido pedagógico que requiere.

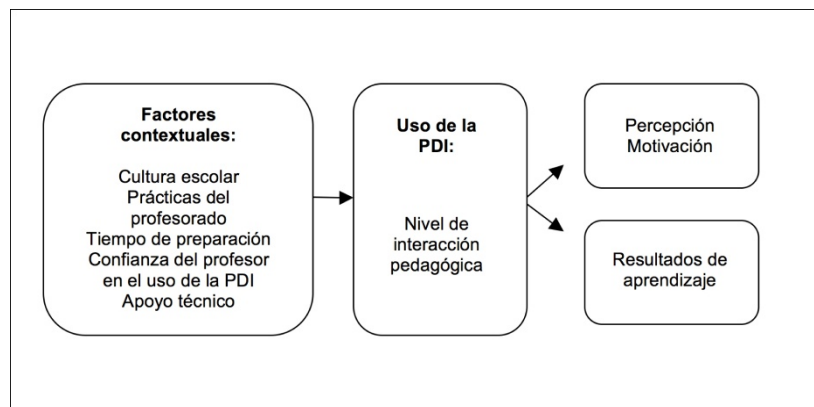


Figura 2: Factores contextuales influyentes en el uso adecuado de la PDI en el aula. Di Gregorio y Sobel-Lojeski (2010: 257)

Entendemos, por tanto, que no sólo los factores contextuales influyen en menor o mayor medida en el uso adecuado de los recursos digitales, sino también los factores personales que son determinantes para un mejor aprovechamiento de aquellos elementos y herramientas que nos rodean.

Discusión y conclusiones

Tras analizar las percepciones e impacto de la pizarra digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en su momento inicial como en la actualidad, podemos concluir que hoy en día se requiere cada vez más profesores expertos en sus materias pero también competentes en tecnología aplicada a la educación. Sabemos que el hecho de que el centro cuente con tecnología en sus aulas no implica que se utilice, por lo que para conseguir buenos resultados, una vez más, el factor clave es la formación del profesorado (Di Gregorio y Sobel-Lojeski, 2010; Domingo y Marqués, 2013; Gandol, Carrillo y Prats, 2012; Marqués, 2009; entre otros). Para ello, es imprescindible que el docente esté motivado, reciba formación técnica y pedagógica continuada y que cuente con infraestructura y recursos adecuados. La PDI se convierte entonces en una ventana abierta al mundo que nos rodea y nos permite interactuar, comunicarnos y aprender.

Además, es un recurso ideal para combinar con la enseñanza tradicional pero al mismo tiempo descubrir las grandes posibilidades innovadoras que posee y avanzar hacia metodologías más constructivas e interactivas centradas en el alumno y no tanto en el profesor o en el recurso en sí (Gustavo, 2014; Fernández, 2013). En este sentido, los docentes deben descubrir las posibilidades que ofrece una pedagogía de la interactividad frente a la reproducción de metodologías tradicionales. Y recordando que lo que se pretende realmente cuando trabajamos con TICs es favorecer cierta interactividad con los recursos e interacción con las personas.

Siguiendo esta idea, la colaboración que se puede desarrollar en el aula gracias a estos recursos se convierte, según Churches (2009), en una habilidad imprescindible facilitadora de otras habilidades cognitivas como comprender, recordar, aplicar, analizar, crear y evaluar. Sin embargo esto requiere que el maestro se replantee su metodología y evaluación, pues si su manera de enseñar y evaluar contemplara más aprendizajes competenciales probablemente los resultados de los alumnos también serían más significativos (Domingo, 2011; Domingo y Marqués, 2011, 2013).

Según hemos podido comprobar en la investigación presentada, en general los profesores están realizando un esfuerzo por incorporar esta nueva herramienta. Bien es verdad que la inversión (sobre todo inicial) de tiempo del maestro es uno de los factores más influyentes en su implementación. Sin embargo, se resaltan ventajas altamente valoradas por el profesorado como: mayor interacción entre alumnos y profesores, aumento de la motivación e interés en las clases, desarrollo de competencias, etc. Además, tal y como indican Real, Cascales y Marcos (2012: 1) “la pizarra digital es un recurso de grandes posibilidades educativas y puede ayudar decisivamente a la renovación pedagógica, en tanto que se adapta a los estilos de aprendizaje de todos los alumnos”. La relación entre el uso de la PDI y su adaptación a los diferentes estilos cognitivos de aprendizaje ha sido investigada por autores como Campregher (2010).

Por otro lado, la relación directa entre la PDI y el aprendizaje general del alumno (competencias, capacidades...) es buena, sin embargo su correspondencia con la mejora de los resultados académicos no es tan clara. Aún así, es un recurso bien valorado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como líneas de trabajo futuras se plantea correlacionar las percepciones de los profesores encuestados con la visión de alumnos y familias para lograr una investigación más completa. Así mismo, es interesante difundir e intercambiar experiencias de aquellos centros avanzados en el uso de las tecnologías, todo ello para compartir prácticas y mejorar las relaciones entre ellos. Centros como por ejemplo, el CEIP Santo Domingo ha sido nombrado en 2014 el 1º colegio público de innovación tecnológica de Alcorcón, o el CEIP Joaquín Costa también nombrado en el curso 2013/2014 centro tecnológico y elegido para formar parte del Proyecto de Innovación de metodología educativa a través de “tablets” (Proyecto Samsung Smart School).

Por otro lado, se elaborará un informe detallado con los principales resultados obtenidos del impacto inicial y actual de la PDI que se proporcionará a los centros participantes y a la Concejalía de Educación para conocer los principales resultados y las necesidades actuales.

La investigación no está exenta de limitaciones. La principal fue que, el proceso de implantación del recurso, la formación y la familiarización fue muy dispar entre los centros, por lo que hubiera sido interesante partir de situaciones similares para comparar resultados en iguales condiciones.

No obstante, la principal aportación de este trabajo es presentar un caso concreto de implantación de PDIs en centros de características diversas, conocer los principales inconvenientes para intentar hacerlos frente y analizar factores favorecedores para una adecuada integración en las aulas.

En conclusión, el estudio de la literatura refleja la evidencia de que la simple presencia de recursos tecnológicos en las aulas, como es el caso de la PDI, no es suficiente por sí sola para mejorar la enseñanza o el aprendizaje. Didáctica, pedagogía y tecnología se complementan para dar respuesta a las necesidades de nuestra educación actual y en este entorno el profesor se convierte en la piedra angular del proceso. Esta idea la defiende Duan (2010: 147) cuando resalta que “el tener en cuenta el potencial de la PDI al final depende de nuestros maestros: cómo entender la naturaleza de la enseñanza interactiva; elegir el tipo de estrategias pedagógicas y métodos de enseñanza, cómo diseñar actividades de enseñanza esclarecedoras...”

Al lado del maestro sin duda, el coordinador TIC es su principal apoyo. En definitiva, debemos conseguir aulas con tecnologías pero apoyadas de mucha pedagogía, y que nos ayuden a enfrentarnos al desafío que nos presentan las TIC. Para ello, debemos caminar hacia un nuevo paradigma, el tecnológico, en el que sea necesaria una adecuada formación técnica y pedagógica pero también voluntad de cambio en nuestras metodologías y evaluación. Aspectos, que en ocasiones ocupan un segundo plano y que, sin embargo, son el motor que mueve cualquier innovación.

Bibliografía

- Aguaded, J.I. (2014). Desde la infoxicación al derecho de la comunicación. *Comunicar*, 21 (42), 7-8.
- Aparici, R., & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 19 (38), 51-58.
- Area, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. En J.M°. Sancho (Coord). *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 199-232). Madrid: AKAL/U.I.A.
- Bell, M.A. (2002). Why Use an Interactive Whiteboard? A Baker's Dozen Reason! Teacher.net.
- Betcher, C., & Lee, M. (2009). *The interactive whiteboard revolution*. Melbourne, Australia:ACER Press.
- British educational communications and technology agency (BECTA) (2004). *Getting the most from your interactive whiteboards. A guide for primary schools*.
- Bustos, E. M°. (2011). Las TIC en el aula: de la pizarra digital al aprendizaje por competencias. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (38).
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17 (1), 111-132.
- Campregher, S. (2010). The Future of Education, Effects of the interactive whiteboard (IWB) in the Classroom Experimental Research in Primary School. *International Conference University of Bolzano (Italy)*.
- Cascales A. & Laguna, E. (2014). Una experiencia de aprendizaje con la pizarra digital interactiva en Educación infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 45, 125-136.
- Cebrián de la Serna, M. (Coord.), SÁNCHEZ, J. y PALOMO, R. (2009). *El impacto de las TIC en los centros educativos. Ejemplo de buenas prácticas*. Barcelona: Síntesis.
- Churches, A. (2009) *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Educational Origami.
- Colom. A.J., Castillejo, J.L., Pérez, P. M°, & Touriñán, J. M. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de investigación en educación*, 1 (10), 7-29.
- Di Gregorio, P. & Sobel-Lojeski, K. (2010). The effects of interactive whiteboards (IWBS) on student performance and learning: a literature review. *J.Educational Technology Systems*, 38 (3), 255-312.
- Domingo-Coscollola, M. (2011). Pizarra Digital Interactiva en el aula: Uso y valoraciones sobre el aprendizaje. *Estudios sobre educación (ESE)*, 20, 99-116.
- Domingo, M., & Marqués, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19 (37), 169-175.
- Domingo, M. & Marqués, P. (2013). Experimentación del uso didáctico de la pizarra digital interactiva (PDI) en el aula: Plan formativo y resultados. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 31 (1), 91-108.

- Duan, Y. (2010). Teaching interactively with Interactive Whiteboard: Teachers are the key. *Networking and Digital Society (ICNDS), 2nd International Conference on*, 1, 144 –147.
- Espuny, C., Gisbert, M., Coiduras, J.L & González, J. (2012). El coordinador TIC en los centros educativos: funciones para la dinamización e incorporación didáctica de las TIC en las actividades de aprendizaje. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (41), 7-18.
- European Commission (2013). *Survey of schools: ICT in education final study report benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools*.
- Fernández, R.R. (2013). La pizarra digital interactiva como una de las tecnologías emergentes en la enseñanza actual. *3 Ciencias TIC*. 5, 1-15.
- Fernández-Díaz, E. & Calvo, A. (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 16 (2), 121-133.
- Gallego, G., Cacheiro, M.L. & Dulac, J. (2009). La pizarra digital interactiva como recurso docente. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), 127-145.
- Gandol, F., Carrillo, E. & Prats, M.A. (2012). Potencialidades y limitaciones de la pizarra digital interactiva. Una revisión crítica de la literatura. En *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (40), 171-183.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21, (42), 65-74.
- Gatica, N. & Valdivia, J. (2013). La Pizarra Digital Interactiva y la Web 2.0: ambientes digitales que se sustentan con la teoría del constructivismo social. En D. Gallego, y M. Álvarez (Ed.), *Capacitación y Gestión del conocimiento a través de la Web 2.0* (pp. 232-255). Madrid: Dykinson.
- Glover, D., & Miller, D. (2001). Running with Technology: The Pedagogic Impact of the Large Scale Introduction of Interactive Whiteboards in One Secondary School. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10, 257-276.
- 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 (REIFOP)*, 16 (1), 147-162.
- Gustavo, M. (2014). La enseñanza en un mundo en transformación: el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9 (5), 90-97.
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19 (38), 31-39. (DOI: <http://doi.org/tkd>).
- Instituto de Tecnologías Educativas. Departamento de Proyectos Europeos. (2011). *Competencia digital*. ITE: Ministerio de Educación.
- Lan, T.S. & Hsiao, T. Y. (2010). A Study of Elementary School Students' Viewpoints on Interactive Whiteboard. *American Journal of Applied Sciences*, 8 (2), 172-176.

- Lee, M. (2010) Interactive whiteboards and schooling: the context. *Technology, Pedagogy and Education*, 19 (2), 133- 41.
- Lewin, C., Scrimshaw, P., Somekh, B., & Haldane, M. (2009). The impact of formal and informal professional development opportunities on primary teachers' adoption of interactive whiteboards. *Technology, Pedagogy and Education*, 18 (2), 173-185.
- Maher, D., Phelps., R. , Urane, N. & Lee, M. (2012). Primary school teachers' use of digital resources with interactive whiteboards: The Australian context. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28 (1), 138-158.
- Marqués, P. (2009). *Las claves del éxito para el uso de la pizarra digital, la web 2.0 y las aulas 2.0*. Grupo DIM.
- Meneses, J., Fàbregues, S., Jacovkis, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre educación*, 27, 63-90.
- Monge, C. (2013). La pizarra digital: las aulas, espacios con tizas y punteros. *Anales: Anuario del centro de la UNED de Calatayud*, 1 (19), 119-135.
- Monereo, C. & Badia, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, 75-99.
- Naval, C. & Arbués, E. (2012). La alfabetización mediática de los futuros profesores de educación primaria y secundaria. XXXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (XXXI SITE). Sociedad del Conocimiento y Educación. Coordinado por García Aretio, UNED, Plasencia 11 y 14 de noviembre de 2012.
- Negre, F., Marín, V.I., & Pérez, A. (2013). Estrategias para la adquisición de competencias informacionales en la formación inicial de profesorado de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 16 (2).
- OCDE (2005). *The definition and selection of key Competences. Executive Summary*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2013). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2013). *Metas educativas para el 2021*. Madrid: OEI.
- Prats, E. (2013). Jugando a ser dioses: puntos críticos de las tecnologías en la educación. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 14 (3), 101-119.
- Real, J., Cascales, A. & Marcos, B. (2012). Uso compartido de pizarras digitales según los estilos de aprendizaje. [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.

Toledo, P. & Sánchez, J.M. (2013). Situación actual de las pizarras digitales interactivas en las aulas de primaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 43, 1-18.

Torras-Virgili, M.E. (2013). El aprendizaje colaborativo en línea y la ética del cuidado. *Estudios sobre educación (ESE)*, 24, 149-171.

Tosato, P., Carramolino, B., & Rubia Avi, B. (2014). Sharing Resources in Open Educational Communities. *Qualitative Research in Education*, 3 (1), 206-231.

UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Eduteka.

Alonso-Sanz, A. (2016). Factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en el aula infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 53-65.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267241>

Factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en el aula infantil

Amparo Alonso-Sanz
Universidad de Valencia

Resumen

El presente estudio analiza la forma en que los escolares experimentan el entorno educativo. El objetivo es recoger los factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en la escuela. Una metodología plural permite: recabar datos tanto cuantitativos como cualitativos mediante la elicitación fotográfica, y mostrar las respuestas de forma artística. Participan 86 niños de entre 3 y 5 años de una escuela rural y otra urbana de Alicante. Los resultados determinan qué lugares de la escuela resultan más confortables, cómodos, placenteros y agradables para los escolares de Educación Infantil. Los niños son capaces de examinar críticamente sus espacios educativos cotidianos y expresar sus opiniones apoyados por formas visuales de comunicación. Las conclusiones ofrecen dos categorías a cerca de cómo deben ser los entornos educativos: una pedagógica y otra arquitectónica. Con esta publicación científica se aumenta el alcance de la voz infantil, de modo que pueda ser atendida por las instituciones y políticas educativas.

Palabras clave

Calidad estética; voces escolares; metodología plural; foto-elicitación.

Aesthetic factors determining quality and comfort in childhood classroom

Contacto

Amparo Alonso-Sanz. M.Amparo.Alonso@uv.es Universidad de Valencia. Valencia. España

Abstract

This study analyses how school age children experience their educational environment. The objective is to collect the determining factors of aesthetic quality and comfort at school. A pluralistic methodology allows: gather both quantitative and qualitative data using photographic elicitation, and show the responses on an artistic way. Eighty-six children participate on this research; they are from 3 until 5 years old, and belong to rural and urban schools of Alicante. The results determine which places of school are more comfortable, pleasant and enjoyable in Early Childhood Education. Pupils are able to examine in a critically form their everyday educational activities and express their opinions supported by visual forms of communication. The findings offer two categories about how educational environments should be: pedagogic and architectural. With this scientific publication the extent of the minors' voice is increased, so that educational institutions and policies can address it.

Key words

Aesthetic quality; school voices; pluralistic methodology; photo elicitation.

Introducción

Habitualmente se considera que la calidad educativa depende del diseño curricular nacional y local, de su trasposición a cada centro, de los maestros que lo desarrollan, o de los materiales educativos empleados a tal fin. Cuando los resultados de las evaluaciones de la calidad educativa no son los deseables se dirigen las fuerzas a intervenir sobre estos factores. Sin embargo, se descuidan los aspectos contextuales que pueden interferir en todo ello. Nos referimos a factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en la escuela, el tercer maestro. "El edificio escolar, el paisaje del colegio, los espacios y lugares interiores, la decoración, mobiliario y características se han llamado 'el tercer maestro' " (Edwards, Gandini & Forman, 1998; citado por Buke y Grosvenor, 3003, p. 17)¹.

Es preciso evaluar de qué manera el ambiente en el que se encuentran docentes y discentes afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje. "Esto ilumina los modos en los que el entorno construido es entendido y vivenciado por los escolares" (Gardiner, 2003, p. xii prefacio)².

Según Buke y Grosvenor (2003) el siglo XX caracteriza al Reino Unido por una conciencia de la importancia de recoger y escuchar la voz de niños y jóvenes a través de ejercicios de consulta (sobre antisemitismo, respecto a grupos minoritarios, a la planificación de sus ciudades, la reconstrucción tras la 2ª Guerra Mundial, sus calles favoritas, las bellas construcciones...). Se les considera miembros activos y competentes de la sociedad en vez de sujetos pasivos de las estructuras sociales. Los menores pasan a ser reconocidos por ser activos en modelar sus identidades sociales y como miembros competentes de una sociedad que debe escuchar sus voces.

¹ "The school building, the landscape of the school, the spaces and places within, the décor, furnishing and features have been called 'the third teacher'" (Edwards, Gandini & Forman, 1998, citado por Buke y Grosvenor, 3003, p. 17).

² "It illuminates ways in wich the built environment is understood and experienced by school-age children" (Gardiner, 2003, p. xii preface).

En el contexto español consideramos que en pleno siglo XXI todavía nos encontramos lejos de esta sensibilidad. Tanto es así que parece que no solamente no se escucha a este colectivo sino que además se le silencia.

Su mutismo viene asegurado por la falta de canales que fomenten la reflexión, el libre pensamiento, la comunicación y la expresión. De este modo, bajo la aparente importancia de facilitar a los niños y niñas un lenguaje verbal y escrito con el que poder manifestarse correctamente, desde la reglamentación curricular, se les limita el número de horas destinadas a una formación de calidad que les ayude a desarrollar un pensamiento crítico y a expresarse artísticamente (musical, corporal y especialmente de forma plástica y visual) mientras que este tiempo se destina al resto de materias lingüísticas.

Garantizar esta anestesia mental, pasa también por suprimir de la formación inicial de los maestros una amplia capacitación en educación artística que les permita: dotar a los escolares de sensibilidad ante los conflictos y problemas sociales, fomentar la reflexividad sobre la propia experiencia de vida, ayudarles a canalizar el pensamiento divergente y crítico, alfabetizarlos visualmente, o dotarlos de técnicas para manifestar sus inquietudes artísticamente, entre otras.

En la escuela, la representación en los consejos escolares de todos los colectivos implicados en el sistema educativo, ofrece la falsa apariencia de que los educandos disponen de un órgano que les da voz. Sin embargo ¿hasta qué punto se les permite hablar? ¿pueden canalizar sus voluntades verbalmente en igualdad de condiciones frente a una mayoría de adultos con experiencia en discusiones y argumentaciones? ¿son escuchadas y atendidas sus necesidades? Incluso en el ámbito anglosajón se despierta la sospecha sobre la consideración de las voces de los escolares. Buke y Grosvenor (2003) afirman que existe cierta resignación entre la juventud, que transmite incredulidad hacia que las consultas de opinión realmente formen parte de una oportunidad de cambio en la escuela, y que estos niños y niñas siguen sintiéndose controlados por los adultos.

El presente trabajo, que forma parte del proyecto “Estudio de la calidad estética de tres centros educativos valencianos”³ trata de aumentar el alcance de las voces de los escolares, al ser la publicación de las investigaciones científicas una forma de difusión del conocimiento entre la comunidad educativa.

Método

La principal cuestión de investigación que motiva el presente estudio es: ¿Cuáles son para el alumnado los factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en la escuela?

Dada la complejidad del foco de la cuestión, para obtener una respuesta de conjunto, sería necesario abordar la investigación al menos desde cuatro categorías temáticas: La percepción estética del entorno educativo. La forma de relacionarse con el espacio y con los elementos que lo constituyen. Los vínculos identitarios que se establecen con el centro escolar. Los anhelos y deseos proyectados sobre ese espacio arquitectónico.

En el presente trabajo se aborda únicamente la percepción estética del entorno educativo por parte del alumnado a través del siguiente objetivo: determinar qué lugares de la escuela

³ UV-INV-AE15_332576 de la Convocatoria de Ayudas para Acciones Especiales de Investigación 2015 del Vicerrectorado de Investigación y Política Científica de la Universidad de Valencia.

resultan más confortables, cómodos, placenteros y agradables para los escolares de Educación Infantil.

La elección metodológica que se propone en este artículo es plural, pues depende de la combinación en distintas proporciones de diferentes epistemologías que se asocian entre sí para la obtención de un resultado final complementado. La investigación pluralista (Day, Sammons & Gu, 2008), a través de múltiples y variados instrumentos permite observar el problema de investigación casi desde 360°, enriqueciendo las conclusiones que se obtienen. La metodología de investigación podemos afirmar que es plural (Alonso-Sanz, 2013) porque el diseño del instrumento de recogida de datos recaba información cuantitativa –predominio en las respuestas de los participantes de unos lugares destacados frente a otros-, cualitativa –consideración de las propiedades, aspectos pedagógicos y cualidades estéticas que caracterizan esos entornos- y artística –expresiones plásticas del conjunto de las respuestas, en forma de fotografías intervenidas, con valor estético-. Esta propuesta combina las tres principales tendencias metodológicas en investigación educativa según Marín (2005): la cuantitativa, la cualitativa y la artística.

Las fases en las que se estructura el trabajo de campo persigue minimizar las respuestas aleatorias y poco reflexivas o sesgadas. Es por ello que se dedica una sesión de clase, previa a la recogida de datos, a desarrollar la capacidad perceptiva respecto a su entorno educativo, y para ello se invita a experimentar a través de todos los sentidos las sensaciones suscitadas por el ambiente del aula y el resto de instalaciones. Se les plantean interrogantes que motiven la búsqueda de sus propias impresiones, sin facilitarles respuestas, ni condicionarles en la experimentación. De este modo se incrementa la sensibilidad y reflexión respecto a cómo huelen determinadas estancias, qué se escucha, cuál es la temperatura de los paramentos, qué textura tiene el mobiliario, qué ven en el interior y fuera del colegio, cuáles son los colores que predominan, cómo cambian los sabores según dónde se encuentren, qué se percibe en paredes, techo o bajo los muebles.

Para minimizar el sesgo en las respuestas se toman fotografías de las aulas objeto de estudio con un gran angular, que permite reducir las zonas que quedan fuera de cuadro, tratando de mostrar con igual importancia todos los paramentos que conforman el recinto y el interior.

Las acciones de medir la luz, enmarcar, enfocar, disparar, y finalmente sacar la foto apresan aquello que será lo visible pero de algún modo también capturan lo que sigue siendo invisible, excluido, desechado. Lo que queda fuera, fuera de cuadro, es exactamente lo que la imagen no es, lo que la foto no representa y sin embargo es sustentado por su existencia. (Fischman, 2006, p.84)

A continuación, a través del método de la elicitación fotográfica, se les pide marcar de forma individual sobre una fotografía de su aula el entorno más placentero, cómodo y confortable, con un punto verde; y el entorno menos placentero, cómodo y confortable, con un punto rojo. Al preguntar a los menores se emplean varios sinónimos de entorno como rincón, lugar, espacio, sitio... para asegurar la correcta interpretación del interrogante. La fotografía se presenta como un instrumento facilitador de la comunicación con los menores sobre pensamientos personales, sin embargo, según el nivel de lenguaje verbal de cada estudiante, la decisión se acompaña solo en ocasiones de explicaciones argumentativas que son registradas por la investigadora.

La entrevista mediada por la foto, o elicitación fotográfica, es un recurso que tiene una tradición extensa en el trabajo de campo en la investigación social (Collier, 1995; Collier y Collier, 1986). Cuando el investigador usa esta técnica muestra fotos a los sujetos para estimular respuestas en general referidas a aspectos culturales, sociales, políticos y personales que se vinculan con las características de aquello “visual” de la foto. (Fischman, 2006, p.85)

La población con la que se desarrolla el trabajo es el alumnado de Educación Infantil del CEIP Cañada del Fenollar (año construcción 1970) y CEIP José Carlos Aguilera (año construcción 1976). Dos escuelas de una única línea y similar sistema constructivo; de entorno rural y urbano respectivamente. La primera con una ampliación provisional mediante barracones prefabricados desde el 2006, pues las instalaciones iniciales eran de escuela unitaria; la segunda con una ampliación en 2012 de zona de comedor y patio de recreo. La primera de ellas en vías de ser reemplazada por un edificio de nueva construcción en un emplazamiento cercano, y la segunda con necesidades de remodelación de espacios. Participaron 86 escolares, de los cuales: correspondientes a 3 años, 14 y 18; a 4 años, 12 y 21; a 5 años, 9 y 12, respectivamente.

Resultados y discusión

Los resultados se obtienen durante los meses de febrero de 2016 y recogen las apreciaciones personales e individuales de los participantes. En estas edades se comprueba que responden con mayor frecuencia positivamente frente al entorno de la clase, y aproximadamente en la mitad de los casos se destacan de forma negativa algunos emplazamientos. Se muestran desconcertados al enfrentarlos a la decisión de indicar un lugar desagradable del aula, es decir, les resulta complejo reflexionar sobre lo que no les gusta, mientras que su rincón preferido, cómodo y confortable es rápido de reconocer.



Figura 1. Resultados del aula de 3 años Educación Infantil, CEIP Cañada del Fenollar.

El alumnado de 3 años del CEIP Cañada del Fenollar (figura 1) muestra una clara preferencia por las áreas centrales del aula. En ellas depositan su interés y es donde se sienten más

cómodos. Las actividades que se desarrollan en estas zonas son placenteras –la lectura de cuentos junto a la biblioteca, el diálogo en la asamblea, el aprendizaje en las mesas-, pero además los condicionantes arquitectónicos proveen de amplitud, buena iluminación y ventilación estas áreas que destacamos.

Sin embargo, las zonas liminares son reconocidas como lugares de discomfort. Así la mesa redonda, ubicada en una esquina, es rechazada por algunos escolares, precisamente se halla en una zona donde el alcance de la iluminación natural es menor, con peor visión hacia la pizarra y menor amplitud de superficie de trabajo. Mención especial requiere el split, porque según Iris “molesta el chorro caliente”, y es que la calefacción confortable es aquella que aporta el calor desde las zonas bajas de la estancia, y no por encima de las cabezas.

Pero no solo los condicionantes estéticos determinan las preferencias del alumnado. Los usos y costumbres que se hacen de los entornos, vinculados a determinadas actividades pedagógicas, también condicionan la predilección o la antipatía. De manera que los contenidos mostrados en un tablón, el tipo de juegos de un rincón, o la presión que supone salir a la pizarra, puede hacer aborrecer determinados rincones (como se observa en la fig. 1).



Figura 2. Resultados del aula de 4 años Educación Infantil, CEIP Cañada del Fenollar.

El aula de 4 años de Educación Infantil del CEIP Cañada del Fenollar (figura 2), construida mediante la unión de dos casetas metálicas prefabricadas sobre un pequeño forjado sanitario, y con dos diminutas ventanas en laterales opuestos; supone un espacio tan reducido que sus ocupantes muestran un uso completo del recinto.

Es una práctica habitual que las maestras alteren el sitio donde cada menor se sienta. La rotación de puestos persigue un aprovechamiento democrático de los mejores y peores lugares de visión, una oportunidad de relacionarse con nuevos compañeros de mesa, una estrategia para fomentar el aprendizaje horizontal y la colaboración entre miembros, una técnica para romper con las rutinas. Sin embargo, algunos menores se muestran reacios a estos cambios y la alteración de la cotidianidad plantea en ciertos casos el reto de una nueva adaptación. De este modo podemos observar que al responder sobre sus preferencias en el aula, manifiestan que les gusta sentarse en una mesa pero no en otra, que preferían su equipo de antes, o que les gusta más otra silla.

Estos factores que al adulto pueden parecerle insignificantes son relevantes para los menores. Los focos de los problemas de los más pequeños a veces se encuentran en

aquellas dificultades que deben superar diariamente. Por ejemplo, a Lidia no le gusta que “cada vez se me caiga la chaqueta del perchero” o a Martín tener que esperar en fila en la puerta para salir de clase.

En este aula el equilibrio de respuestas positivas y negativas en las diferentes ubicaciones demuestra que su maestra hace un uso pedagógico versátil, que en algunos casos beneficia las preferencias de unos y en otras ocasiones las de otros; y manifiesta que la distribución espacial del mobiliario (dentro de los escasos márgenes que posibilita el barracón) es adecuada a las necesidades del grupo.



Figura 3. Resultados del aula de 5 años Educación Infantil, CEIP Cañada del Fenollar.

Los usuarios de esta clase muestran preferencia tanto por la asamblea, como por los rincones de juego o las mesas; lo cual visibiliza el dinamismo de las actividades que se desarrollan a lo largo de la jornada a través del cual la maestra les conduce a aprovechar los diferentes espacios en que separa el aula y resulta igualmente estimulante en todos ellos.

Sin embargo, existen problemas de diseño arquitectónico graves. El acondicionamiento de las salas está concebido exclusivamente para enseñar y aprender, descuidando las necesidades fisiológicas de sus usuarios. Más si cabe cuando las clases se constituyen como cubículos aislados del resto de servicios de la escuela; como ocurre con estos barracones separados bastantes metros del núcleo del edificio. En general las aulas de infantil de los colegios públicos adolecen de lavabos o piletas para el aseo, el abastecimiento de agua potable, o la limpieza de los útiles de trabajo; también carecen de baños conectados directamente y sin necesidad de recorrer laberínticos pasillos o como en este caso un tramo al aire libre expuestos a las inclemencias del tiempo. La concepción curricular de finales del siglo XIX, centrada en los contenidos, en los métodos conductuales, en el adoctrinamiento y el orden, continúa reflejado en una arquitectura que ha permanecido invariable en el tiempo y sin responder a los nuevos requerimientos educativos. Así pues, no es de extrañar, que a dos alumnos les moleste tener que salir con su taza a por agua cada vez que tienen sed.

Además, la falta de espacio reduce las alternativas de distribución de aquellos rincones que las maestras precisan repartir y les obliga a hallar soluciones poco exitosas. De modo que algunos alumnos manifiestan que les desagrada que sus tazas se caigan constantemente de los ganchos donde las suspenden, o que sus abrigo se descuelguen al pasar junto a ellos; problemas derivados de la estrechez en las zonas de paso.



Figura 4. Resultados del aula de 3 años Educación Infantil, CEIP José Carlos Aguilera

En el CEIP José Carlos Aguilera, las niñas y niños que recientemente habían visto alterados sus puestos de trabajo (como ocurre en la otra escuela), sienten la necesidad de insistir en sus preferencias; y desatienden la oportunidad de expresar otras voluntades priorizando la expresión del deseo de permanecer en una u otra mesa y equipo.

Lo más reseñable es la gran cantidad de respuestas positivas que se acumulan alrededor del rincón de las “cocinitas”. En Educación Infantil el tiempo dedicado al juego es muy importante, y la práctica habitual de separar las zonas lúdicas por temáticas refuerza el vínculo con determinados espacios. De este modo lo explicaba una de las alumnas: “me gusta el rincón de las cocinitas porque huele bien, huele a sopa y a café”. Sin embargo los roles sociales y los condicionantes de género se encuentran presentes en estas elecciones, y solamente las niñas muestran preferencia por este lugar del aula condicionado por el juego que en él se desarrolla, mientras que incluso un niño indica que es donde menos le gusta estar. De forma similar ocurre con el rincón de coches y el de bebés. Otros rincones, como el de las construcciones o la plastilina no generan este conflicto. La alternativa pedagógica de asignar diariamente y de forma rotativa, una zona de juego a cada equipo de la clase, ofrece las mismas oportunidades de encuentro con los rincones deseados o aborrecidos, enseña que no deben ser las cuestiones de género las que determinen los roles y brinda ocasiones de descubrimiento de aficiones a lo largo del desarrollo.

En este aula el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es muy valorado por el alumnado, quien selecciona los asientos preferentes para la visión y proximidad a la pizarra digital. En ella se proyectan canciones, normas de conducta, imágenes que hacen de este lateral del aula un lugar significativo y estimulante sensorial y cognitivamente.



Figura 5. Resultados del aula de 4 años Educación Infantil, CEIP José Carlos Aguilera

La paridad que se produce, en este aula de 4 años, al ser designado por diferentes usuarios un mismo espacio como agradable o desagradable (pizarra, mesas, rincones de juego, entre otros), pone de manifiesto que la relación con el entorno es equilibrada en general. Solamente se producen tensiones extremas en el caso del lugar asociado al castigo - calificado como desagradable-, y la asamblea -destacado favorablemente-.

La asamblea es atractiva, en esta clase además es el centro de mayor interés en la estimulación perceptiva y cognitiva. Sentados en el suelo junto a sus compañeros, este espacio se convierte en un lugar de encuentro de cuentos, canciones, historias, opiniones, diálogo, e incluso protagonismo cuando se es el encargado.

Las maestras en ocasiones emplean un lugar del aula para que quienes precisen reflexionar sobre sus conductas o comportamientos, se separen temporalmente del grupo, se tranquilicen y luego retornen con actitud renovada. Para los pequeños, sin embargo, este espacio queda cargado simbólicamente de negatividad; y es por ello que algunos verbalizan su desagrado por estos espacios que asocian al castigo. Por ejemplo en la figura 4 el triángulo del suelo, o la mesa de lunares, y en la figura 5 la mesa rectangular próxima a las ventanas. Estos emplazamientos quedan así penalizados para cualquier otros uso que se le desee dar.



Figura 6. Resultados del aula de 5 años Educación Infantil, CEIP José Carlos Aguilera

En el último curso de Educación Infantil la lectura cobra un fuerte protagonismo en los quehaceres diarios y puede requerir un desdoble, el refuerzo por parte de un maestro de apoyo o dedicar un lugar especial para tal fin en el aula (como se observa en la esquina inferior izquierda de la figura 6). Cuando una actividad de aprendizaje resulta excesivamente compleja o frustrante, ésta tiene el poder de empañar la visión que se tiene del lugar donde diariamente uno se enfrenta a ese reto. Es por ello que alternar el uso de los espacios, introducir modificaciones en la distribución, alterar las zonas asociadas a cada actividad, contribuye a romper con el determinismo, brindando la oportunidad de afrontar el problema con actitud positiva y renovada.

En ocasiones son las relaciones interpersonales las que determinan la falta de confort asociada a algunos lugares (así se observa en sillas o marcas de asiento en la asamblea). Algunos participantes verbalizan que les disgusta permanecer en un lugar próximo a compañeros con quienes tienen un conflicto, o de los que reciben distracciones constantes e incluso conductas agresivas. Estos argumentos facilitados por los mayores del ciclo, quienes ya poseen mayor facilidad para comunicarse con lenguaje oral, debemos considerarlos como posibles causas de selección también en el resto de las clases, aun cuando no lo han sabido verbalizar.

Tabla 1.
Cuadro comparativo de resultados según sexo y edad del CEIP Cañada del Fenollar

| EDAD | Niñas | Niños |
|------|---|--|
| 3 |  |  |
| 4 |  |  |
| 5 |  |  |

En todas las aulas se observan valoraciones comunes, con independencia de la edad y sexo de los participantes, relativas a las zonas que no son designadas. Todo los lugares indicados se encuentran ubicados en el suelo o sobre el mobiliario (pizarras, armarios, percheros, librerías, mesas, sillas); en ningún caso sobre las paredes, las ventanas o el techo. Existen lugares vacíos de significado en el aula, espacios carentes de estímulos eficaces, paramentos desaprovechados estéticamente aun cuando se esté haciendo algún uso pedagógico de los mismos o precisamente porque no se hace (pensemos en las paredes que exponen trabajos, esquemas, afiches, mapas conceptuales... pero cuyos contenidos no generan mayor actividad conceptual dirigida una vez han sido colgados y tampoco resultan atractivos).

Tabla 2.

Cuadro comparativo de resultados según sexo y edad del CEIP José Carlos Aguilera

| EDAD | Niñas | Niños |
|------|---|--|
| 3 |  |  |
| 4 |  |  |
| 5 |  |  |

Para finalizar, entre los principales resultados destacamos la certeza de que es posible entrevistar a los menores tomando como fiables las respuestas que ofrecen. Coincidimos con Buke y Grosvenor (2003) cuando afirman: "lo que surge del material es la evidencia de que los niños tienen la capacidad de examinar críticamente los espacios normales y cotidianos en las que aprenden" (p. 21).⁴

Conclusiones

Una de las principales conclusiones es que los escolares son capaces de examinar críticamente sus espacios educativos cotidianos y expresar sus opiniones apoyados por formas visuales de comunicación.

En relación a los factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en la escuela podemos distinguir dos categorías: la pedagógica y la arquitectónica.

Desde el punto de vista pedagógico, los entornos educativos devienen más placenteros, cómodos y confortables para los educandos de infantil, en aquellas zonas donde se producen:

- Uso simbólico del espacio vinculado al juego preferente.
- Actividades de aprendizaje agradables, dinámicas, estimulantes y poco frustrantes.
- Relaciones interpersonales pacíficas.
- Estímulos sensoriales, emocionantes y cognitivos que captan su atención.

Desde el punto de vista arquitectónico, los entornos educativos devienen más placenteros, cómodos y confortables para los educandos de infantil, a mayor:

- Versatilidad del espacio.
- Grado de movilidad y adecuación del mobiliario a las necesidades educativas de cada momento.
- Disponibilidad de amplitud y de áreas dilatadas para la circulación.
- Existencia de recursos e instalaciones vinculadas a las necesidades fisiológicas, así como al uso y cuidado de materiales educativos.

Otros requerimientos arquitectónicos ligados a la habitabilidad y confort, que son exigidos para las nuevas edificaciones según la normativa española actual, no están garantizados en sus niveles mínimos en los centros estudiados debido a los sistemas constructivos empleados en los años 70 o con el uso de barracones prefabricados. La iluminación natural y artificial, la ventilación, el aislamiento térmico, los niveles de humedad y condensación, la temperatura regulada por sistemas de calefacción y aire acondicionado, la relación proporcional entre mobiliario y dimensiones corporales de los usuarios, no son considerados por los niños y niñas de entre 3 y 6 años como factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en la escuela. Sin embargo, es fundamental invertir en ellos para garantizar la salud y creemos necesaria la investigación desde otras disciplinas como la medicina, fisioterapia, ergonomía que puedan profundizar sobre los entornos escolares y las problemáticas que afectan a los menores.

⁴ "what emerges from the material is evidence that children have the capacity to examine critically the normal and everyday spaces in which they learn" (p. 21).

Referencias

- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111-120. DOI: 10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- Buke, C., y Grosvenor, I. (Editores) (2003). *The School I'd Like. Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. New York: RoutledgeFalmer.
- Day, C., Sammons, P., y Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' Lives, work, and effectiveness: from integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342.
- Fischaman, J. E. (2006). Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. *Educação & Realidade*, 31(2), 79-94.
- Gardiner, B. (2003). Foreword. En C. Buke y I. Grosvenor (Eds.), *The School I'd Like. Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. New York: RoutledgeFalmer.
- Marín-Viadel, R. (2005). La "Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales" o "Arteinvestigación educativa". En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Granada: Editorial Universidad de Granada.

González Di Pierro, C. (2016). Didáctica de las operaciones mentales que intervienen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 67-75.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267251>

Didáctica de las operaciones mentales que intervienen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Carlos González Di Pierro

Universidad Michoacana, Morelia, México

Resumen

En la investigación educativa, la búsqueda constante por encontrar el camino adecuado para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, nos ha demostrado lo complicado que resulta establecer un planteamiento que pueda ser lo suficientemente satisfactorio y generalizable, debido a la gran cantidad de variables, categorías, características y constructos que se pueden derivar en la educación y, específicamente, en el aprendizaje tomado como objeto de estudio. En el presente artículo presentamos una propuesta que busca ser lo suficientemente abarcadora para ser tomada en cuenta en diferentes ámbitos, áreas y niveles de escolaridad, sin perder de vista los principios de posibilidad, practicidad y particularidad que deberían siempre regir a la hora de diseñar un método educativo.

El objetivo fundamental es analizar, estudiar y profundizar sobre una serie de operaciones mentales que están presentes tanto en la teoría como en la práctica educativa. Se describen y se desarrollan dichos procesos desde dos perspectivas: los modelos teóricos que se han ocupado de ellos, sobre todo desde la Psicología Educativa, la Filosofía de la Educación y los Estudios Culturales, así como los modelos operativos (práctica docente) que se pueden implementar en términos didácticos.

Palabras clave

Investigación educativa; didáctica; cognición.

Contacto

Carlos González Di Pierro. cgdipierro@hotmail.com. Universidad Michoacana, Morelia, México

The didactics of mental operations which intervene in the teaching-learning process

Abstract

In educational research, the continuous search to find the right way to tackle the teaching-learning process, has taught us how difficult it is to establish one of those approaches that might be successful and suitably enough, due to the amount of variables, categories, characteristics, and constructs which could result from education and, specifically, in the matter related to learning achievements. In this article, we present a proposal which have to be satisfactorily overarching in order to be considered in different areas, and in schooling fields and levels, but without losing sight of possibility, practicality, and peculiarity principles; these ones should always regulate an educational method when it is designed.

The main objective of this research is to analyze, to study, and to go any further into this issue of series of mental operations, which are present in the educational theory as well as in the educational practice. These processes are described and developed after two perspectives: the theoretical models which have studied these processes, especially on or after Educational Psychology, Philosophy of Education, and Cultural Studies, and as well as the operational models (teaching practice/teaching training) that can be implemented in terms of education.

Key words

Educational research; didactics; cognition.

Presentación

El presente artículo se deriva de una investigación en curso que se lleva a cabo en la Universidad Michoacana, en la ciudad de Morelia, México. Está financiado por el Consejo de la Investigación Científica de la misma universidad así como por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En esta comunicación, por razones de espacio y de la comunidad científica a la que está dirigido este volumen, estamos presentando un panorama general del proyecto de investigación, sus implicaciones, fundamentos y sus aplicaciones prácticas. El desarrollo del artículo es, pues, con el formato de un reporte de investigación, por lo que se realiza una descripción de los siguientes elementos del estudio: la justificación y pertinencia, los antecedentes y marco teórico, el objetivo general y metas que se pretenden alcanzar, el marco metodológico en el que se encuadra y, en virtud de que no es una investigación que haya concluido, presentamos en la parte final y a través del ejemplo de una de las partes que serán objeto de estudio, la descripción de cómo habrá de presentarse la propuesta final.

Introducción

El proyecto tiene como principal finalidad el análisis, estudio y profundización de una serie de procesos y operaciones mentales que tienen relación directa con la práctica educativa, en sus diferentes niveles y modalidades. El aprendizaje, como objeto de estudio, es un constructo

sumamente complejo que requiere ser abordado desde diferentes perspectivas, dentro del ámbito educativo. De ahí que nuestra investigación toma como punto de partida una pregunta esencial que no ha podido ser respondida de manera satisfactoria, aún y cuando sí ha sido estudiada por gran cantidad de disciplinas y a través de diferentes corrientes teórico-metodológicas: ¿cómo aprendemos? Nuestro objetivo será, en primer lugar, encontrar una serie de procesos u operaciones mentales que se consideran como esenciales para el aprendizaje. Una vez descritas y fundamentadas estas operaciones, la parte medular del proyecto será el dilucidar cómo se enseñan, es decir, la principal propuesta consiste en establecer una didáctica para las operaciones mentales que intervienen directamente en el aprendizaje. Comenzaremos, siguiendo una línea de investigación de lo que podríamos denominar escuela didáctica italiana, desarrollando una serie de doce operaciones consideradas esenciales: observar, experimentar, reflexionar, comprender, interpretar, juzgar, evaluar, formular hipótesis, describir, producir, comparar y crear. Como veremos más adelante, una parte importante de la investigación será ir encontrando más operaciones mentales que, igualmente, tienen una injerencia directa en el proceso educativo y que se encuentran ya sea inherentes o subyacentes a las doce señaladas. La estrategia metodológica a seguir, para poder formular la propuesta de una didáctica de estas operaciones mentales, será a través de una doble perspectiva: los fundamentos teóricos de cada una de ellas, establecidos principalmente por la Filosofía, la Psicología, la Pedagogía y los Estudios Culturales y una parte práctica, aplicando y probando estas propuestas didácticas en diferentes ámbitos educativos que se describen en el apartado correspondiente.

Justificación

El estudio tiene como punto de partida una justificación conceptual y social que parece bastante obvia: la crisis y la falta de rumbo en la educación en México, cuestión que estamos seguros puede ser equiparada a lo que sucede en muchas otras naciones, tanto del ámbito latinoamericano, con en el resto del mundo. En la comunidad investigadora, en el ámbito de la educación, nos encontramos en una permanente búsqueda de la dilucidación de los factores y elementos que participan en el proceso educativo, de los enfoques que nos dirán cómo abordar de manera adecuada todo lo que subyace al proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese orden de ideas, el planteamiento de esta investigación es que la Filosofía, a través de su vertiente de la Filosofía de la Educación, debe ser una de las áreas responsables de buscar encaminar de manera sistemática, ordenada pero sobre todo justificada, argumentada y demostrada, la configuración de una teoría del aprendizaje, en términos de una teoría del conocimiento y de la didáctica de la cognición. El problema, en ese sentido, se establece de manera muy clara: ¿Cómo aprendemos? ¿Cuáles son las operaciones mentales que se activan en el proceso de aprendizaje? ¿Es posible configurar una teoría didáctica de las operaciones mentales que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje? En caso de ser afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuáles de estas operaciones debe desarrollar el profesorado y cuáles el alumnado? Al parecer, en los últimos años, la corriente educativa conocida como pedagogía crítica y sus modalidades de pensamiento crítico y conciencia crítica han pretendido romper con esquemas que se negaban a ser reformulados, o que se encuentran bastante arraigados, en la teoría general de la educación, como el constructivismo, el interaccionismo social, la hermenéutica, la hermenéutica analógica o la llamada pedagogía de lo cotidiano. Sin embargo, consideramos que es posible ir todavía más allá del desarrollo de un pensamiento crítico, al

establecer una didáctica de las operaciones mentales que inciden directamente en el desarrollo del aprendizaje y los subprocesos que son inherentes al mismo. La oportunidad de un estudio de este tipo, queda de manifiesto en el momento en que es posible retomar, desde la filosofía y los estudios culturales, la concepción de hombre, el humanismo en la educación, la importancia de la formación de juicios de valor, de la reflexión, de la creación, la imaginación, la comprensión, la producción y demás operaciones esenciales del pensamiento humano para la educación y el aprendizaje.

Antecedentes y marco teórico

La educación como problema y el aprendizaje como objeto de estudio, han ocupado a la investigación y al conocimiento científico desde tiempos inmemoriales. Sin embargo, centraré los antecedentes de esta investigación en los estudios y teorías que están más relacionadas con la concepción filosófica de la educación, ya que son el fundamento de la propuesta. Específicamente, nos ocuparemos de revisar, como antecedentes del proyecto, aquellas concepciones y enfoques que toman como punto de partida la modernidad y la posmodernidad como conceptos filosóficos. Hablamos de la modernidad y de la crisis de la modernidad, y de igual manera concebimos la posmodernidad y la crisis de la misma. Uno de los vértices más estudiados por la reflexión filosófica en términos de modernidad y posmodernidad es, justamente, la educación y sus elementos inherentes. En ese orden de ideas, los estudios teóricos que servirán de antecedente, están divididos en tres grandes momentos, partiendo de los principales y más socorridos modelos educativos desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. Estas tres secciones se integran por los modelos educativos surgidos desde la Psicología, luego vienen los modelos educativos que plantea la modernidad y, finalmente, los modelos que se consideran pertenecientes a la posmodernidad. Entre los primeros podríamos destacar las siguientes corrientes educativas que caracterizamos en términos de nuestro estudio:

- a) *El modelo conductista*, surgido en los primeros años del siglo XX, propuesto en primer término por J. B. Watson (1913) que descarta el estudio de la conciencia y de los procesos mentales porque no son observables y en lo que hay que concentrarse es en el estudio de la conducta. Este debe de ser el objeto de estudio. Lo importante en este modelo es definir dicho objeto de estudio en términos observables, que puedan ser medidos y cuantificados. En materia de enseñanza de la lengua, por ejemplo, la aplicación de este modelo, podemos decir que tuvo muy graves consecuencias, ya que la preocupación central fue explicar de manera mecánica un comportamiento eminentemente humano.
- b) *El modelo cognitivo*, considerado durante mucho tiempo por la Psicología como el modelo más poderoso, efectivo y con mayor proyección hacia el futuro. Se centró en la búsqueda de representaciones mentales, tales como los recuerdos, la memoria, las percepciones, las ideas, los conceptos, entre otras, sin dejar de intentar entender cómo se desarrollan las acciones y las conductas humanas. Entre sus principales defensores está P. Ausubel, con una serie de trabajos e investigaciones que produjo entre 1949 y 1976. Surge como una teoría de rechazo hacia los modelos conductistas y propone la recuperación de las posturas mentalistas. Está emparentado con las ideas de Piaget y el constructivismo, y sus principales interrogantes se formulan en relación a las

representaciones mentales: ¿cómo guían los actos del sujeto? ¿cómo se elaboran esas representaciones en el propio sujeto? ¿qué tipo de procesos cognitivos y estructuras mentales intervienen en la configuración de las representaciones mentales? Otros trabajos, en los años sesenta y setenta de Novak y Hanesian, contribuyeron a la configuración de este modelo de educación.

- c) *El modelo psicológico-social*, aparecido sobre los años 70 del siglo pasado y que se desarrolló con mucha celeridad. Se enmarca dentro de los estudios de la Psicología Social de la Educación. Sus principales preocupaciones fueron reflexionar sobre las bases psicológicas del comportamiento social de niños y adolescentes, el papel que juega el profesor y sus expectativas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el análisis de algunos procesos psicosociales que se consideran como el aprendizaje social de todo sujeto. No descuida el análisis de los factores que intervienen para que tenga éxito el trabajo cooperativo dentro del aula, que despertó mucho interés en las investigaciones de esa época.
- d) *El modelo sociocultural*, desarrollado por Vigotsky en los años veinte, que se revitalizó y tomó renovados bríos en la década de los ochenta, con la difusión de la obra del citado autor. Tiene la virtud, esta corriente, de haber tenido gran cantidad de investigadores seguidores de la misma, y se considera un modelo que todavía en la actualidad, es bastante operativo en algunas áreas. Según esta vertiente, la psicología y la educación están en constante influencia mutua, su esquema teórico busca integrar aprendizaje, desarrollo psicológico, educación y cultura, teniendo como preocupación central el estudio sociocultural de la conciencia. Una cuestión importante de este modelo es la concepción de que el sujeto no recibe la influencia del medio social de una manera pasiva, sino que la está constantemente reconstruyendo de una forma activa.
- e) *El modelo constructivista*, que incluso en la actualidad muchos estudiosos coinciden en señalarlo como el más idóneo y aceptado para concebir el proceso de enseñanza. Son los trabajos del suizo Jean Piaget sobre lógica y pensamiento verbal de los niños, en la tercera década del siglo XX, los que sirven de fundamento de este modelo psicogenético. En los años sesenta, aparecen gran cantidad de propuestas pedagógicas basadas en esas ideas. Un problema derivado de este modelo, fue de carácter más bien externo a él, es decir, muchas de estas propuestas educativas fueron tomadas de manera muy superficial o global, con simples aproximaciones y generalizaciones; otras constituyeron interpretaciones literales que pasaban por alto que eran propuestas muy generales y no aplicables específicamente al ámbito educativo. Las principales preguntas que sirvieron de base al modelo de Piaget y sus seguidores, se basaron en ¿cómo se construye el conocimiento científico? ¿cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento inferior a uno superior? ¿cómo se originan las categorías esenciales del pensamiento racional? Una virtud de la obra de Piaget es que no quiere dar solo respuestas especulativas como puede hacer la filosofía, sino que busca un fundamento científico e interdisciplinar.

Un segundo grupo de fundamentos teóricos del estudio, que están siendo ampliamente analizados, son los enfoques que desarrolló el pensamiento filosófico desde la concepción de la modernidad. Específicamente el desarrollo de los modelos basados en la hermenéutica de Gadamer, con autores como Mauricio Beauchot, que tiene bastantes investigaciones, sobre todo de manera teórico-conceptual, acerca de la relación entre hermenéutica, educación y cultura. Específicamente, nos habrán de servir en gran medida, su propuesta sobre la llamada

hermenéutica analógica. Otros importantes trabajos a revisar son los que se relacionan con la pedagogía analógica de lo cotidiano, con autores como Primero Rivas, el propio Mauricio Beauchot, Antonio Valleriani, Joaquín Esteban Ortega, Hugo Hernán Rodríguez, entre otros. Tanto en la hermenéutica analógica como en la pedagogía analógica de lo cotidiano, se analiza la concepción filosófica del hombre como elemento central del proceso educativo. Sus valores, sus virtudes y sus procesos socio-cognitivos son analizados e interpretados para aterrizar una serie de propuestas educativas.

Finalmente, se circunscriben en la llamada etapa de la posmodernidad, una serie de propuestas educativas que tienen como eje central la pedagogía crítica, de Paulo Freire, pero habremos de analizar a otros autores que han hecho aportaciones muy valiosas en términos del desarrollo de la conciencia crítica y el pensamiento crítico. Aquí queremos destacar dos importantes y muy interesantes propuestas: por un lado, las posturas de Martha Nussbaum, con su defensa de la reforma en la educación liberal, sus propuestas sobre educación y libertad, educación e imaginación narrativa, el cultivo de la humanidad y su análisis sobre la ciudadanía universal, relativismo y políticas de identidad en la educación contemporánea. El segundo, y con quien cerramos este recorrido sobre los estudios y principales antecedentes de nuestra investigación, es la propuesta de la denominada educación de presencia, cuyo principal exponente es Gumbrecht y que realiza una crítica (valga la expresión) a la pedagogía crítica, en el sentido de que hay disciplinas que requieren de un control que procure ser más que una reflexión, estar más presente y en constante interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo general y metas

El objetivo principal de esta investigación consiste en la elaboración de una propuesta didáctica a partir de la fundamentación y descripción de una serie de operaciones mentales fundamentales que intervienen de manera directa y forzosa en el aprendizaje. Dichas operaciones serán explicadas a través de un marco teórico-conceptual y puestas en práctica en diversos ámbitos y niveles educativos. Con este modelo didáctico de operaciones mentales, se buscan conseguir metas muy específicas de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que se podrá otorgar una alternativa viable y adecuada a la pregunta sobre cómo aprendemos y cuáles son las actividades mentales mínimas que un formador debe desarrollar en los aprendices (y en sí mismo), dependiendo del área y del nivel de que se trate, así como estudiar otra serie de actividades intermedias a las básicas, que también deben enseñarse, dependiendo de los contenidos y objetivos del propio aprendizaje.

Marco metodológico

La metodología que emplearemos para abordar esta investigación, es fundamentalmente cualitativa, aunque también se hará necesario abordar el conocimiento a través de algunos de los instrumentos e insumos que nos proporciona la investigación cuantitativa, como se describe a continuación:

En primer término, necesariamente tenemos que hacer un recorrido de investigación documental, tomando en cuenta la división que estamos haciendo de tres grandes paradigmas en la investigación educativa y los modelos que han surgido: los anteriores a la modernidad, los

que surgen durante la misma y los que se circunscriben en la posmodernidad. Recordemos que los términos modernidad y posmodernidad, desde el punto de vista filosófico, tienen una connotación que no se reduce a la cuestión temporal, sino que poseen un alto contenido ideológico, social y cultural, por lo que muchos de los conceptos, enfoques y reflexiones de la Filosofía, cuando se analizan en términos de modernidad o de posmodernidad, no siempre se describen y estudian en forma cronológica.

La Filosofía de la Educación no es la excepción y nuestra investigación comienza, metodológicamente, con una revisión de los modelos educativos que tienen íntima relación con el aspecto más humanístico, es decir, el recorrido documental se hará a través de aquellas propuestas que defienden, critican o rechazan la concepción de las representaciones mentales, los valores, el significado y la validez de ciertos universales inherentes al aprendizaje.

Una vez revisada y clasificada la literatura que ha buscado dilucidar el complejo entramado sobre cómo concibe el aprendizaje el ser humano y cómo lo interioriza, pasamos a establecer una revisión teórica de las operaciones mentales que constituyen la parte central de este proyecto de investigación, para ello vamos a realizar una clasificación de doce operaciones mentales que consideraremos como básicas en todo proceso de aprendizaje, sea cual sea el área específica del conocimiento y también el nivel de escolaridad de que se trate, es decir, trataremos estas operaciones mentales como universales para efectos del conocimiento humano. Salvo lo que podamos encontrar durante la investigación, a partir de la mencionada escuela italiana de la didáctica, las primeras doce operaciones mentales son: observar, experimentar, reflexionar, comprender, interpretar, juzgar, valorar, formular hipótesis, describir, producir, comparar y crear.

Aquí pasamos a un importante momento, metodológicamente hablando, de nuestra investigación, porque las citadas operaciones mentales deben ser abordadas en términos de una didáctica de cada una de ellas, lo cual constituye la parte práctica y de investigación de campo de este proyecto. Cada una de las operaciones mentales puede poseer otra serie de operaciones (o sub-operaciones) intermedias, que dependen del contenido o del objetivo del aprendizaje que se pretende realizar. Por tanto son interdependientes y dinámicas ya que están presentes en diferentes sectores o campos del conocimiento humano y en sus acciones de aprendizaje. Para poder configurar una didáctica de las operaciones mentales, tendríamos que abordar cada una desde dos principales perspectivas: por un lado la revisión teórica desde el punto de vista de la filosofía, la psicología y los estudios culturales y, por el otro, la aplicación práctica. Para ello se diseñarán algunos instrumentos para su implementación, cuyo nivel de aplicabilidad dependerá de lo encontrado en el marco teórico y del adecuado diseño para su análisis más experimental.

A manera de conclusión: un ejemplo

Por razones de espacio y porque se trata de una investigación que está en curso, no concluida, no podemos aquí caracterizar cada una de las operaciones mentales que se estudian, pero lo que sí nos parece muy pertinente es señalar cómo es que se busca hacer el recorrido de dichas operaciones, estableciendo, como ejemplo aplicable a todas las demás, lo que haremos con una de ellas. Tomemos, entonces, a la *descripción* como operación mental básica del proceso educativo. En primer lugar, hay que hacer un análisis teórico de la misma, esperando encontrar,

entre otras cosas, que enseñar a describir no siempre está entre las prioridades de la escuela, que pocas veces se pone sobre la mesa su complejidad y su importante contribución para el crecimiento cognitivo, emotivo y ético del alumnado. Quizá también encontremos que describir es, para muchos, un simple ejercicio de enumeración de los detalles y se considera una capacidad muy elemental e incluso banal para efectos del aprendizaje. Sin embargo, al profundizar sobre el tema, es muy posible que descubramos que describir significa saber considerar y comunicar sobre objetos, eventos y emociones, en el sentido de cómo se presentan en la realidad y no en el sentido de cómo nos gustaría que se presentaran, es decir, una actitud mental que estimula el desarrollo de una actitud crítica frente a un realismo casi ingenuo. Una vez que hayamos encontrado estos fundamentos teóricos de la operación mental llamada *describir*, así como sus implicaciones psicológicas, pedagógicas y sociales, entonces pasaremos a experimentar y poner en práctica estrategias encaminadas a *enseñar a describir*, o sea, la didáctica de esta operación mental. Seleccionaremos algunas disciplinas, diferentes tipos de lenguaje para diseñar instrumentos adecuados que puedan entrenar a los alumnos en la interrogación y observación de la realidad, establecer conexiones y expresar sus propias experiencias de una manera ordenada, sistemática y coherente. Eso sería describir en las ciencias.

El proyecto se propone por dos años: durante los primeros 12 meses (enero-diciembre de 2016) se debe hacer toda la configuración teórico-conceptual de cada una de las operaciones mentales, tenerlas ya descritas, analizadas en términos de estudios previos, profundizadas, comparadas y con el diseño de un mínimo de dos instrumentos para cada operación mental para ser puestos en práctica para valorar su pertinencia didáctica. Así mismo, en estos primeros doce meses, habremos de encontrar otra serie de operaciones mentales que podríamos denominar secundarias, subyacentes o intermedias, que también incidan en el desarrollo del proyecto.

En los primeros cuatro meses del segundo año del proyecto (2017) se llevarán a cabo los trabajos de campo, la aplicación de las estrategias didácticas en diferentes ámbitos escolares que se pretende que sean de la UMNSH, tanto de bachillerato, como de licenciatura e incluso de nivel posgrado. Los meses de mayo a agosto de 2017 se destinarán al análisis de los datos, y configuración de los resultados, para que a partir de septiembre y hasta la conclusión del período, se haga la redacción final y valoración del proyecto.

Bibliografía

- Beuchot, M. y Pontón, C., (eds.), (2014), *Cultura, educación y hermenéutica*, México: UNAM.
- Freire, P., (2012), *Pedagogía de la indignación*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. y Faundez, A., (2013), *Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H.G., (1996), *Verdad y método*, vols. I y II, sexta edición, Salamanca: Sígueme editores.
- Gumbrecht, H.U., (2005), *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir*, México: Universidad Iberoamericana.
- Nussbaum, M., (2005), *El cultivo de la humanidad*, Barcelona: Paidós.

Sánchez, R., (2003), *Posmodernidad, hermenéutica y educación*, Morelia: Universidad Michoacana.

Valleriani, A., (Ed.), (2008), *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*, México: Plaza y Valdés editores.

De Pro Chereguini, C., De Pro Bueno, A. & Serrano Pastor, F. (2016). ¿Cómo utilizan sus conocimientos científicos sobre “Dispositivos y máquinas mecánicas” los futuros maestros cuando realizan una actividad de laboratorio? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 77-89.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267261>

¿Cómo utilizan sus conocimientos científicos sobre “Dispositivos y máquinas mecánicas” los futuros maestros cuando realizan una actividad de laboratorio?¹

Carlos de Pro Chereguini, Antonio de Pro Bueno, Francisca Serrano Pastor
Universidad de Murcia

Resumen

El objetivo del trabajo es valorar cómo los maestros en formación inicial utilizan sus conocimientos científicos en una tarea de laboratorio. En el contexto del examen final de la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Experimentales” hemos pedido a un grupo de alumnos que realicen unos montajes sobre “Dispositivos y máquinas mecánicas” y respondan unas cuestiones sobre la experiencia. Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes –al finalizar su periodo de formación inicial- tienen conocimientos relevantes en esta temática, pero también que existen algunas carencias preocupantes para la labor docente de un futuro maestro.

Palabras clave

Formación inicial de profesores; Educación Primaria; conocimiento científico; prácticas de laboratorio; dispositivos y máquinas mecánicas.

¹ Agradecimiento. Este trabajo forma parte del proyecto "Adquirir competencias profesionales para enseñar competencias básicas: investigando sobre la formación inicial de maestros para enseñar ciencias en la educación primaria." (EDU2012-33210), financiado por el Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental en el marco del VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada.

Contacto

Carlos De Pro Chereguini. cpro@um.es . Universidad de Murcia. España

How do pre-service teachers use their scientific knowledges about "mechanical devices and machines" while performing a laboratory activity?

Abstract

The aim of this paper is to assess how pre-service teachers use their scientific knowledge during a laboratory activity. In the final test of the subject "Experimental Science Teaching" we requested a group of students to make some "Devices and mechanical machines" assemblies, and to answer some questions about the experience. The results show that the students -at the end of their initial training- have a relevant knowledge in this topic, but there are also some worrying gaps that affect the teaching activity of a future teacher.

Key words

Teachers' initial training; Primary Education; scientific knowledge; lab practices; mechanical devices and machines.

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia (Pro Chereguini, 2016), en la que valoramos algunos efectos de los programas de formación inicial de maestros (FIM) en la Didáctica de las Ciencias Experimentales (DCE) en los estudios de Diplomatura. Necesitamos esta información para estudiar el auténtico alcance y repercusiones de los nuevos Grados en Educación Primaria.

Si la valoración la hacemos desde la adquisición de competencias, es preciso conocer cómo utilizan los futuros maestros sus conocimientos científicos, didácticos, prácticos... en diferentes situaciones, próximas o propias de la práctica profesional.

Si hay un conocimiento relevante en el ámbito científico es el que el estudiante pone de manifiesto cuando realiza una actividad práctica (de laboratorio), en ellas se integran contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, conocimientos claves para el aprendizaje científico. Por otro lado, entre los contenidos del currículum, encontramos "Dispositivos y máquinas mecánicas", temática con gran valor formativo y muy presente en el contexto del alumnado de Educación Primaria. Por último, es preciso indagar en qué sabe el futuro maestro porque "el que sabe, no tiene por qué saber enseñar" pero "si no sabes, tampoco es posible enseñar". Por todo ello, nos planteamos: ¿Cómo utilizan sus conocimientos científicos los futuros maestros cuando realizan una actividad de laboratorio sobre la temática señalada?

Para facilitar la respuesta a este interrogante, hemos establecido cuatro subproblemas:

- SP1.1. ¿Cómo identifican los elementos de la máquina?
- SP1.2. ¿Cómo realizan el montaje de la experiencia e identifican las fuerzas?
- SP1.3. ¿Cómo realizan las mediciones y las tabulan?
- SP1.4. ¿Cómo establecen las conclusiones?
- SP1.5. ¿Cómo podemos valorar y categorizar al alumnado participante?

Método

Elegimos a 98 alumnos que habían completado sus estudios de Diplomatura de Maestro (Especialidad Educación Primaria) en la Universidad de Murcia. Era un grupo mejor de los que teníamos habitualmente. En la materia de DCE cursada el año anterior, sólo un 15% no la habían superado y casi el 40% del grupo obtuvo Notable o Sobresaliente.

El área de DCE tenía dos asignaturas en la titulación. En ellas se habían integrado los contenidos de carácter científico y didáctico y se había estructurado en seis bloques, como aparece en la Figura 1.

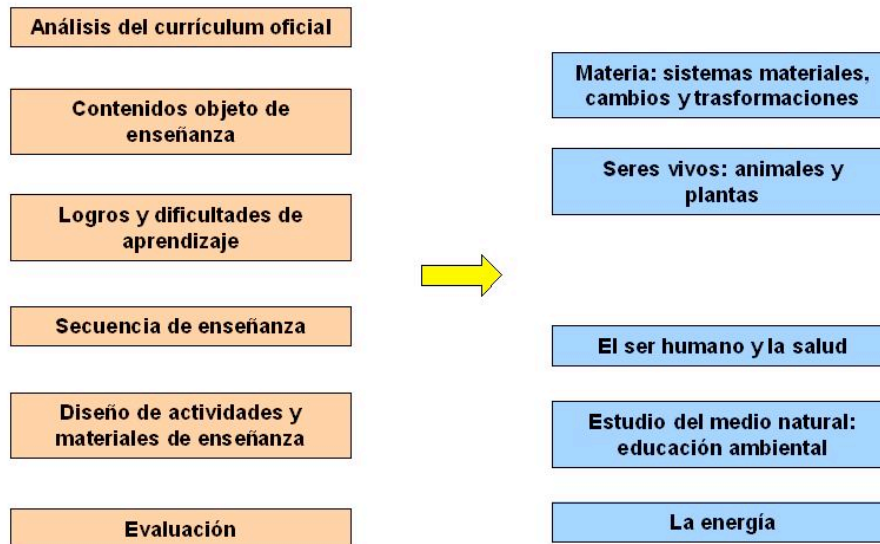


Figura 1. Conocimientos científicos y didácticos de las asignaturas de DCE

Una descripción de los contenidos y actividades desarrolladas en las dos asignaturas podemos encontrarla en los textos-guía elaborados al efecto (Banet, Jaén y Pro, 2005; Sánchez, Bernal, García-Estañ, Guzmán y Valcárcel, 2005). En el momento en que realizaron la prueba, se habían impartido ambas asignaturas.

Como parte del examen final de la última asignatura, los estudiantes, de forma aleatoria, debían realizar una de las pruebas que se planteaban sobre máquinas simples, tema trabajado en el último bloque de la segunda asignatura.

Había seis opciones: palancas (de primer y segundo género), rampa, poleas (fija y móvil) y Ley de Hooke; un ejemplo aparece en Anexo. En cada puesto, estaban todos los materiales necesarios (dinamómetro para medir las fuerzas aplicadas, para pesar las pesas los carritos, las poleas... y una regla para medir brazos, longitud del muelle...) y la hoja de trabajo, donde se recogían las cuestiones que debían responder.

A pesar de la variedad, tenían una estructura similar: identificación de interacciones y fuerzas intervinientes, dibujo del montaje, comprobación experimental de la ley de la máquina y establecimiento de conclusiones. Como ejemplo, en la Tabla 1, señalamos la exigencia de cada cuestión y los aspectos utilizados para el caso de las palancas de primer y segundo género.

Tabla 1.

Propósitos de las preguntas de la prueba escrita del estudio de Palancas.

| Pregunta | Exigencia cognitiva | Aspectos a considerar |
|---|---|--|
| 1. Dibuja el montaje realizado e indica los elementos de la palanca | <ul style="list-style-type: none"> - Dibujo del montaje - Identificación de elementos de la palanca (F, b_F, b_R, R y PA) | <ul style="list-style-type: none"> - Identifica Fuerza (F) - Identifica Brazo Fuerza (b_F) - Identifica Resistencia (R) - Identifica Brazo Resistencia (b_R) - Identifica Punto de aplicación (PA) |
| 2. Representa y justifica las fuerzas que intervienen | <ul style="list-style-type: none"> - Dibujo del montaje - Identificación y representación de fuerzas (F, R, P_{pal} y T_{clip}) - Justificación interacciones en cada fuerza | <ul style="list-style-type: none"> - Dibuja y justifica Fuerza (F) - Dibuja y justifica Resistencia (R) - Dibuja y justifica Peso de la palanca (P_{pal}) - Dibuja y justifica Tensión del clip (T_{clip}) - Justifica equilibrio |
| 3. Realiza una tabla con los valores de R , b_R , F y b_F . Toma tres medidas con los valores del enunciado | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de la regla y el dinamómetro - Medición de magnitudes (lectura y unidades) - Tabulación de datos | <ul style="list-style-type: none"> - Medición y unidades (N) de F - Medición y unidades (m) de b_F - Medición y unidades (N) de R - Medición y unidades (m) de b_R - Disposición de datos |
| 4. Conclusiones que se pueden extraer de los datos | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis relaciones entre variables - Contraste entre datos obtenidos y ley de la palanca - Establecimiento de conclusiones | <ul style="list-style-type: none"> - Relación entre los datos variables del problema - Relación entre R y F - Cálculo $R \cdot b_R = F \cdot b_F$ - Cumplimiento Ley de la Palanca |

En la Figura 2 recogemos el referencial deseable desde la ciencia escolar de las palancas. Éste nos servirá, como se verá más adelante, para visualizar los resultados y las conclusiones. Análogamente se ha realizado uno para cada tipo de máquina.

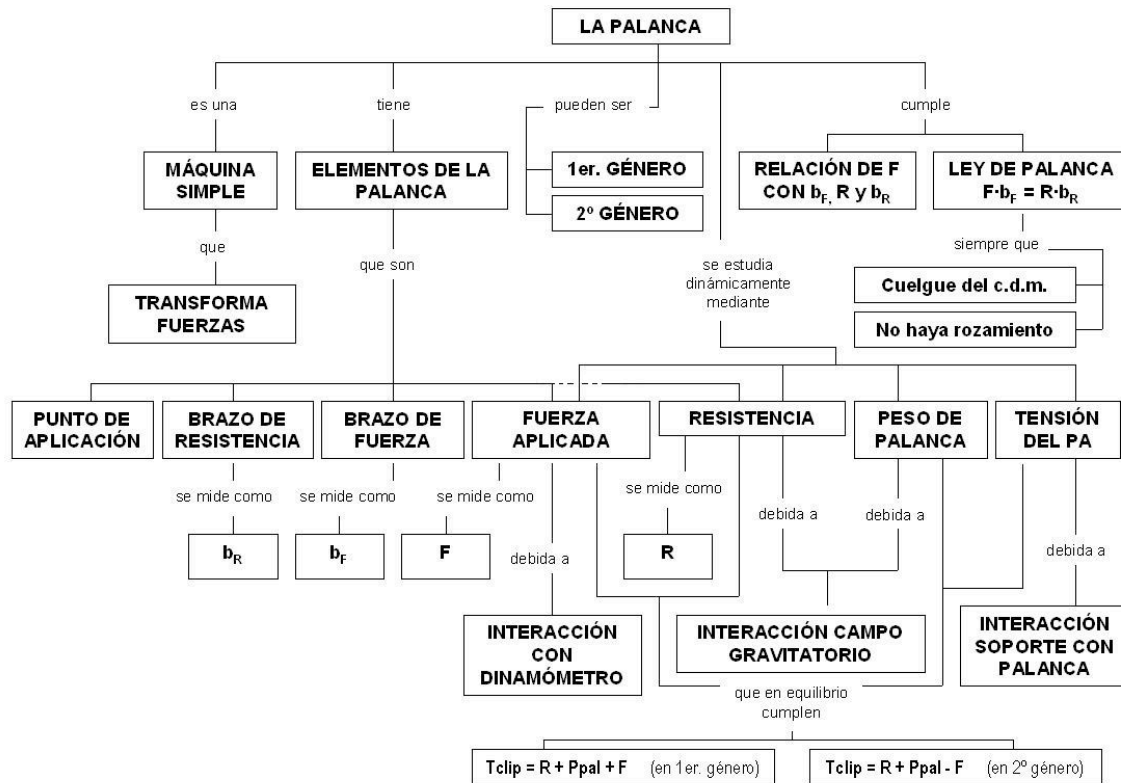


Figura 2. Referencial deseable de las Palancas

Resultados

A) Por dispositivo o máquina. Ejemplo de las palancas.

En primer lugar, analizamos las respuestas en cada uno de los ítems, diferenciando según el tipo de máquina, tal como pudimos ver en otros trabajos (Pro Chereguini, 2012; 2014).

Una vez identificados las respuestas deseables, las no deseables y las contestaciones ambiguas, hemos calculado el porcentaje de aciertos y errores de cada alumno. Para visualizar estos resultados, hemos usado los referenciales deseables, de manera que, en función de los colores de los conceptos etiquetados, representaremos los porcentajes de acierto del grupo completo. En la Figura 3 se recogen esquemáticamente los resultados globales para el caso de las palancas.

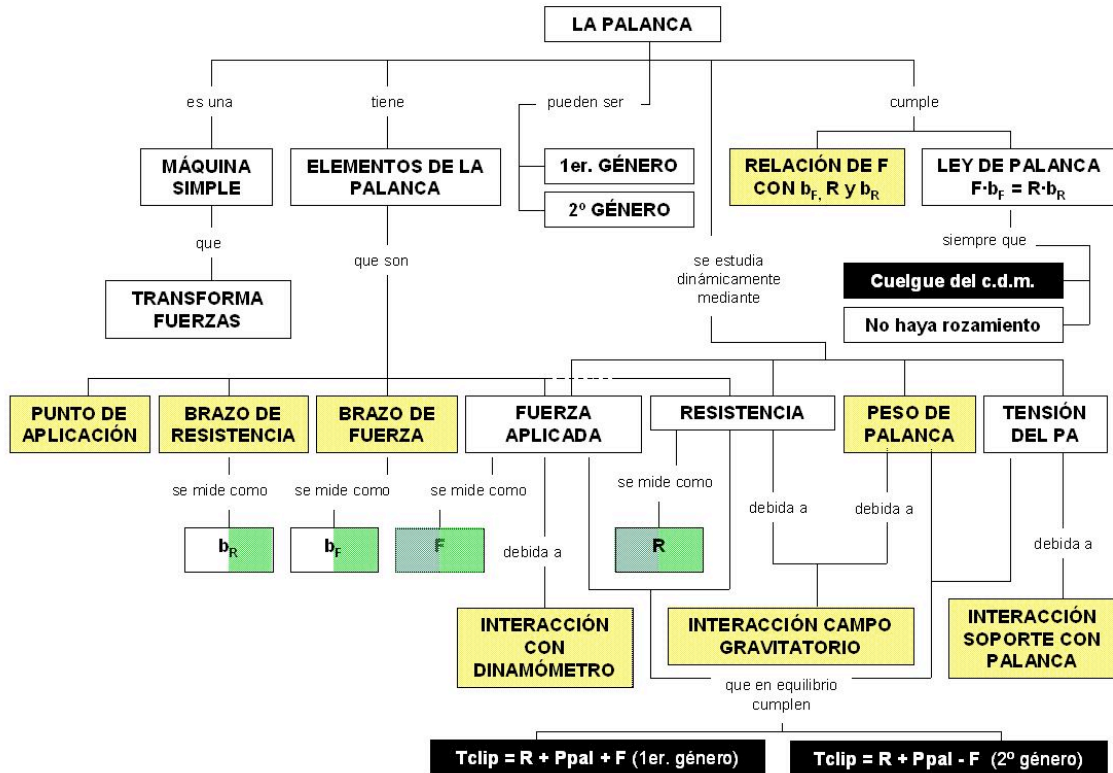


Figura 3. Resultados globales respecto a las Palancas

Como podemos ver, las etiquetas de los conceptos tienen diferentes colores. Hemos utilizado el blanco cuando los alumnos no tienen problemas y el negro cuando los problemas son muy importantes. En medio, hemos catalogado de problemas leves (existentes entre el 10% y 25% de los participantes) y los hemos representado en amarillo; los medianos (entre el 25% y el 40%) en verde vivo; los graves (entre el 40% y el 55%) con verde mar; y muy graves (en más del 55% de los participantes) con negro.

A la vista de los resultados globales de la palanca, podemos decir:

- No tienen problemas para identificar una palanca, considerarla como máquina simple y reconocer si es de primer o segundo género.
- Tampoco tienen problemas con la idea de Elemento de palancas.
- En relación con la Fuerza aplicada (F), no tienen problemas en identificarla como elemento y en dibujarla. Tienen problemas medianos con la medida y graves en unidades de F (de ahí el doble color de la etiqueta: verde para las medidas y verde vivo para las unidades).
- En relación con la Resistencia (R), tampoco tienen problemas en identificarla como elemento y en dibujarla. Tienen problemas medianos con la medida de R y graves con sus unidades.
- En relación con los Brazos de la Fuerza aplicada (b_F) y de la Resistencia (b_R), tienen leves problemas para identificarlos pero no tiene ninguno para medir b_F y b_R . En cuanto a las unidades, con el b_F tiene medianos problemas y con el b_R leves problemas (por ello, en la etiqueta, aparece dos colores, uno para las medidas y tabulación, y otra para las unidades).

- En relación con el Punto de Aplicación (PA), tienen problemas leves para identificarlo. Por otro lado, tiene problemas muy importantes para señalar explícitamente que han hecho coincidir PA con el centro de masas.
- En relación con el Peso de la palanca (P_p), tienen leves problemas para dibujarla. Y no tienen problemas para dibujar la Tensión del clip (T_c).
- Tienen leves problemas en la justificación de las interacciones que están detrás de F, R, P_p y T_c .
- En cuanto a la situación de equilibrio, tienen problemas muy importantes para establecer una ecuación que represente el conjunto de las interacciones.
- En cuanto el establecimiento de conclusiones de la experiencia, tienen leves problemas para reconocer las relaciones entre las variables que demanda el enunciado de las pruebas (relaciones directas de F con R y con b_R e inversa con b_F).
- No tienen problemas para reconocer la ley de la palanca y comprobar si se cumple. Cuando no se cumple reconocen la presencia del rozamiento como causa del incumplimiento.

Si consideramos el porcentaje de aciertos que tienen los futuros maestros que “les tocó” la prueba de la palanca (de 1er. o de 2º género), los podemos categorizar. En la Tabla 2 hemos recogido los resultados de la categorización.

Tabla 2.
Categorización del alumnado que realizó las Palancas.

| Categoría | % éxito | Alumnos |
|----------------|----------------|---|
| Deseable | Más de 90% | A12, A29, A55, A80, A89, A90, A96, A97 |
| Adecuado | Entre 80 y 90% | A2, A4, A11, A14, A16, A50, A59, A63, A64, A70, A71, A86, A87 |
| Aceptable | Entre 70 y 80% | A6, A8, A18, A22, A43, A53, A54, A67, A72, A79, A88 |
| Poco aceptable | Entre 60 y 70% | A17, A33, A37, A52 |
| Nada aceptable | Menos de 60% | A3, A15, A24, A31, A34, A35, A38, A73 |

Los alumnos con un mayor porcentaje de éxito fueron A12 y A55 que acertaron 26/27 exigencias. El que menos fue A31 con 9/27.

Tal como se recoge en el caso de las palancas, se ha utilizado el mismo tratamiento a los datos y un análisis similar para cada una de los dispositivos y máquinas mecánicas estudiadas.

B) Por subproblemas (SP1.1, SP1.2, SP1.3 y SP1.4)

Aplicados los protocolos de análisis de cada práctica, obtuvimos las siguientes conclusiones referidas a cada subproblema.

Para el SP1, ¿Cómo identifican los elementos de la máquina?:

- No tienen problemas para identificar cada máquina y reconocer que lo es.
- En cuanto a las palancas: no tienen problemas para reconocer si es de primer o segundo género. Tampoco los tienen con sus elementos -Fuerza (F), Resistencia (R), Brazo Fuerza (b_F) y Brazo Resistencia (b_R)-, ni para identificarlos ni para dibujarlos, aunque no indican explícitamente la coincidencia del Punto de Aplicación (PA) con el centro de masas (c.d.m.) de la palanca.
- En relación con la rampa: no tienen problemas con sus elementos -Fuerza (F), Resistencia (R) y pendiente (α)-, ni para identificarlos ni para dibujarlos.
- En relación con las poleas: no tienen problemas para identificar las poleas, tanto fija como móvil. Tampoco los tienen con la identificación de los elementos (F y R).
- En relación con la Ley de Hooke: reconocen la elasticidad, la deformación y la recuperación del muelle. Conocen cuáles son sus elementos: alargamiento, fuerza y constante elástica (k).

Para el SP2, ¿Cómo realizan el montaje e identifican las fuerzas?:

- No tienen problemas para realizar los montajes.
- En cuanto a las palancas: no tienen grandes problemas para identificar las fuerzas intervinientes pero estos aumentan al justificar la interacción que representan o al representarlos.
- En relación con la rampa: no tienen muchos problemas con la identificación (más con la representación) de F y R pero sí con la normal (N), tanto en su justificación como en su representación.
- En relación con las poleas: no tienen problemas con la identificación (más con la representación) de F y R (y el peso de la polea en la móvil) pero sí con la justificación de las interacciones que representan.
- En relación con la Ley de Hooke: no tienen problemas con la identificación y representación de las fuerzas que intervienen, y pocos para justificar la interacción que representan.

Para el SP3, ¿Cómo realizan las mediciones y las tabulan?:

- No tienen problemas a la hora de tabular.
- En cuanto a las palancas: tienen problemas con la medida de F y R; no lo tienen con b_F y b_R ; más lo tienen con las unidades.
- En relación con la rampa: también tienen algunos problemas con las medidas y, sobre todo, con las unidades.
- En relación con las poleas: tienen algunos problemas -menos que en otros casos- con las medidas y con las unidades.
- En relación con la Ley de Hooke: tienen algunos problemas -menos que en ninguno de los otros casos- con las medidas y con las unidades.

Para el SP4, ¿Qué conclusiones establecen? ¿Cumplen leyes de las máquinas?:

- Reconocen las leyes de las máquinas y comprueban su cumplimiento; incluso, esgrimen que el rozamiento es la causa del incumplimiento.
- En cuanto a las palancas: tienen problemas muy importantes para establecer una ecuación que represente el conjunto de las interacciones; en cuanto al establecimiento de conclusiones, no les resulta complejo reconocer las relaciones entre las variables que demanda el enunciado de las pruebas (relaciones directas de F con R y con b_R e inversa con b_F).
- En relación con la rampa: tienen algunos problemas para reconocer las relaciones entre las variables que demanda el enunciado (relaciones directas de F con R y α).
- En relación con las poleas: tienen algunos problemas para reconocer algunas de las relaciones entre las variables que demanda el enunciado (relaciones directas de F y R); en particular que $F < R$.
- En relación con la Ley de Hooke: tienen algunos problemas en el cálculo de k; también tienen algunos problemas para aplicar el valor de k en otras situaciones hipotéticas o de carácter teórico.

C) Por categorización (SP1.5)

Considerando el porcentaje de aciertos de los futuros maestros establecimos cinco categorías: Adecuado, Aceptable, Poco aceptable, Casi nada aceptable y Nada aceptable. En base a esta categorización, hemos realizado algunos contrastes estadísticos para profundizar en los resultados.

Así, aplicada la prueba U de Mann-Whitney, los resultados fueron:

$$Z (\text{palanca } 1^{\text{o}}\text{-palanca } 2^{\text{o}}) = 0.012 (ns) \quad Z (\text{polea fija-polea móvil}) = 0.439 (ns)$$

No hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de las palancas o de las poleas. Por ello, los hemos tratado en conjunto (aumentábamos el número de cada uno de ellos).

En la Tabla 3 se recogen los resultados globales. De esta forma pretendemos tener una visión global de las pruebas de laboratorio.

Tabla 3. Categorización global del alumnado en función de la máquina simple de las pruebas.

| Categoría | Porcentaje éxito | Alumnos palancas | Alumnos rampas | Alumnos poleas | Alumnos Ley Hooke |
|----------------|------------------|---|---------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Deseable | Más de 90% | A12, A29, A55, A80, A89, A90, A96, A97 | A25, A51, A98 | A74 | A26, A39, A40, A47, A83, A85 |
| | | 8 / 44 | 3 / 23 | 1 / 15 | 6 / 16 |
| Adecuado | Entre 80 y 90% | A2, A4, A11, A14, A16, A50, A59, A63, A64, A70, A71, A86, A87 | A10, A20, A30, A95 | A41, A44, A45, A46, A69, A75 | A13, A21, A48, A61 |
| | | 13 / 44 | 4 / 23 | 6 / 15 | 4 / 16 |
| Aceptable | Entre 70 y 80% | A6, A8, A18, A22, A43, A53, A54, A67, A72, A79, A88 | A5, A28, A36, A42, A68, A82, A84, A91 | A58, A65 | |
| | | 11 / 44 | 8 / 23 | 2 / 15 | 0 / 16 |
| Poco aceptable | Entre 60 y 70% | A17, A33, A37, A52 | A1, A27, A56, A77 | A62 | A32, A66, A76 |
| | | 4 / 44 | 4 / 23 | 1 / 15 | 3 / 16 |
| Nada aceptable | Menos de 60% | A3, A15, A24, A31, A34, A35, A38, A73 | A7, A23, A81, A92 | A19, A48, A78, A93, A94 | A9, A57, A60 |
| | | 8 / 44 | 4 / 23 | 5 / 15 | 3 / 16 |

A la vista de los resultados recogidos en la Tabla 3 parece que las mejores respuestas se han obtenido en la prueba de la Ley de Hooke y los peores en las poleas. No obstante, queríamos saber si existían diferencias estadísticamente significativas entre las pruebas. Aplicada la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvieron los siguientes resultados:

$$Z (\text{palanca-rampa}) = 0.569 \text{ (ns)} \quad Z (\text{palanca-rampa}) = 0.480 \text{ (ns)}$$

$$Z (\text{palanca-Hooke}) = 1.708 \text{ (} p = 0.08 \text{)}$$

$$Z (\text{rampa-polea}) = 0.893 \text{ (ns)}$$

$$Z (\text{rampa-Hooke}) = 1.676 \text{ (} p = 0.09 \text{)}$$

$$Z (\text{polea-Hooke}) = 1.309 \text{ (ns)}$$

Parece que las mejores respuestas se han obtenido en la prueba de la Ley de Hooke y los peores en las poleas. No obstante, queríamos saber si existían diferencias estadísticamente significativas entre las pruebas. Si asumimos un 5% como riesgo de error, podemos decir que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de las pruebas pero, si asumimos un riesgo mayor (10%), hay diferencias entre los que realizaron la Ley de Hooke y el resto.

Los resultados no se pueden considerar satisfactorios, dada la dificultad de la prueba. Como se puede apreciar en la Figura 4, menos de la quinta parte de los participantes están en la categoría “Deseable” frente a casi una tercera que está en “Nada aceptable”.

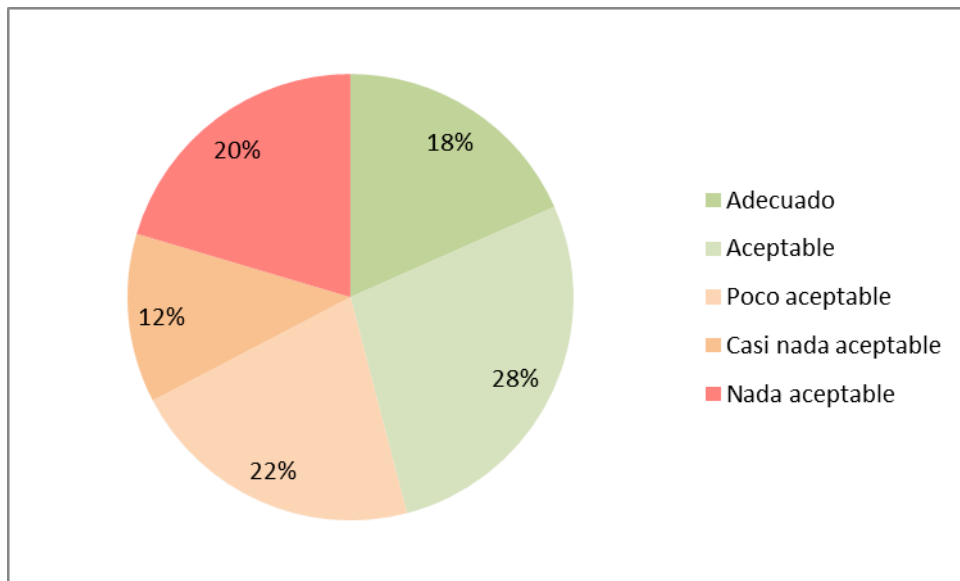


Figura 4. Categorización global del alumnado en la prueba de laboratorio.

Conclusiones

No se pueden valorar, con una sola investigación, el aprendizaje de los contenidos científicos de unos estudiantes; ni siquiera sobre una temática concreta como la de “Dispositivos y máquinas mecánicas”. Por otro lado, tampoco se pueden generalizar los resultados y, a partir de los obtenidos en un ámbito, inferir que los conocimientos adquiridos tienen estas u otras características.

No obstante, los resultados de nuestra experiencia nos permiten afirmar que, aunque los estudiantes ponen de manifiesto que tienen conocimientos científicos en este ámbito en la Diplomatura, tienen aún contenidos que aprender. Hay, por tanto, margen de mejora con los estudios de Grado respecto a los del plan de estudios de la Diplomatura.

Referencias

- Banet, E., Jaén, M. y Pro, A. (2005). *Didáctica de las Ciencias Experimentales II*. Murcia: DM
- Pro Chereguini, C. (2012). CDC en la formación inicial de maestros: actividades de laboratorio. En J. M. Domínguez (Ed.), *XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 285-292). Santiago: Universidad de Santiago.
- Pro Chereguini, C. (2014): Formación Inicial de Maestros: Conocimientos y Competencias en unas Actividades de Laboratorio. En M.A. de las Heras (Ed.), *Investigación y transferencia para una educación en ciencias: un reto emocionante* (pp. 235-242). Huelva: Serv.Publ.Univ.
- Pro Chereguini, C. (2016). Formación inicial de maestros: las actividades experimentales en la enseñanza de las ciencias. ¿Cómo utilizan sus conocimientos los estudiantes de la Diplomatura de Maestro (especialidad Educación Primaria)? *Tesis Doctoral*. Universidad de Murcia.
- Sánchez, G., Bernal, M., García-Estañ, R., Guzmán, D. y Valcárcel, M.V. (2005). *Didáctica de las Ciencias Experimentales I*. Murcia: Diego Marín.

Anexo

EXAMEN DE PRÁCTICAS DE LABORATORIO (3 puntos)

Nombre:

1. Monta una palanca de primer género y mide la Fuerza aplicada y el brazo de la fuerza aplicada en las condiciones siguientes

R = soporte + pesa grande + dos pesas pequeñas

Brazo de la resistencia = 0.10 m

Se pide: Un dibujo del montaje realizado representando los elementos de la palanca.

Un dibujo del montaje realizado representando y justificando las fuerzas que intervienen.

Una tabla de valores indicando R , b_R , b_F y F . Debes realizar, como mínimo, TRES medidas con los valores indicados de R y brazo de R .

Las conclusiones justificadas que puedes extraer a partir de tus datos.

Peirats Chacón, J. & Cortés Mollá, S. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 91-102.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267271>

El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa

José Peirats Chacón, Silvia Cortés Mollá

Universitat de València

Resumen

Actualmente la inclusión es una de las mayores prioridades tanto del ámbito educativo como de la sociedad en general. El trabajo que exponemos se enmarca en el seno del debate abierto en torno a las distintas opiniones y creencias existentes sobre el tema. Concretamente, mostramos los resultados obtenidos en un estudio de caso, al evaluar las percepciones del profesorado y familias del alumnado de un aula de Comunicación y Lenguaje valenciana, sobre el proceso de inclusión realizado a lo largo de sus cinco años de funcionamiento. A través de un diseño de investigación mixto utilizamos instrumentos de recogida de datos cualitativos tales como la entrevista y la observación participante así como de la encuesta entre los cuantitativos, aplicados a una muestra conformada por las familias del alumnado del aula y el profesorado del centro. Entre las conclusiones destacamos que, tanto en las familias como en el profesorado, el aula ha tenido una buena acogida y que se trabaja para mejorar la inclusión de su alumnado; aunque se desprende de las entrevistas y el cuestionario que las respuestas no han sido unánimes y que la acogida del aula y alumnado han provocado reacciones diversas.

Palabras clave

Educación especial; opinión; familia; profesorado.

The inclusion process in a classroom communication and language. Perceptions of educational community

Abstract

At the present time, inclusion is one of the highest priorities of both the education sector and society in general. The work that we present is framed within the ongoing debate about the different opinions and beliefs existing on the issue. Specifically, we show the results obtained in a case study, where we assess the perceptions of teachers and families of the students in a Valencian Communication and Language classroom, about the inclusions process carried out through its five years of functioning. Through a mixed research design, we use qualitative tools as interviews and participant observation and quantitative instruments as surveys, applied on a sample consisted of families of students in that classroom and teachers from the school. The conclusions emphasise that among families and teachers the classroom has been well received and there is a working process to improve the inclusions of the students; although the data collected shows as well that the response has not been unanimous and the host of the classroom and the students has provoked different reactions.

Key words

Special education; opinion; family; faculty.

Introducción

El concepto de educación inclusiva, surgido hacia los años 90, actualmente se ha convertido en un movimiento de repercusión mundial. Especialmente desde 1994, con la Declaración de Salamanca, donde se proclamó la inclusión como el mejor camino para educar a todo el alumnado dentro de un mismo sistema educativo, teniendo en cuenta todas sus diferencias (UNESCO, 1994). La inclusión educativa, según Echeita y Sandoval (2002), consiste en identificar y minimizar los elementos o barreras que dificultan el aprendizaje y la participación del alumnado, así como tratar de maximizar los recursos que apoyan ambos procesos.

Este discurso no forma parte todavía de la realidad de nuestras escuelas, para lograrlo hacen falta cambios organizativos, didácticos y formativos (Alemany y Villuendas, 2004). Tarea que deben asumir los responsables de la educación, llevando a cabo medidas que garanticen estos principios. Pero no sólo eso, no olvidemos que el éxito de la inclusión depende de numerosos factores: la legislación, la experiencia, los recursos, la formación, las creencias y las actitudes que se tengan sobre ésta (Boer, Pijl, y Minnaert, 2011).

Por esta razón, en estas páginas pretendemos fijarnos en los últimos aspectos citados y plasmar las percepciones de profesorado y familias sobre el proceso de inclusión del alumnado escolarizado en un aula de Comunicación y Lenguaje (CyL). Aspectos a los que Llorens (2012) confiere un papel relevante, al señalar que la introducción de políticas educativas inclusiva en las escuelas ha provocado un impacto en los roles y responsabilidades de los agentes educativos que necesita de análisis y evaluación continua.

Las aulas CyL son unidades de educación especial ubicadas en los centros ordinarios. Aparecen a partir del curso 2004-05 con carácter experimental en la Comunidad Valenciana, para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno Mixto del Lenguaje (TML), tal como se especifica en las Instrucciones del 23 de Julio de 2014 de la Administración educativa valenciana.

En la normativa citada, aparece como uno de los objetivos de las aulas CyL el favorecer la inclusión de su alumnado. En algunas de las investigaciones aparecidas, como la de Bellver, Díez, López y Navarro (2009), se apunta que la experiencia de estas aulas, si cuentan con los recursos necesarios, es totalmente viable y positiva, debido a la intervención individualizada, la adecuación metodológica y los recursos adaptados. Otros autores (Mascarell y Grau, 2014) consideran que el aula CyL constituye la modalidad de escolarización que, a diferencia del resto, facilita una mayor posibilidad de inclusión escolar y social.

La inclusión educativa es una filosofía de trabajo y una actitud ante la vida que necesita de cierto compromiso de los diferentes agentes de la comunidad educativa. Según Tárraga y Tarín (2013), el camino hacia la inclusión supone una transformación del sistema educativo en general, además de un gran esfuerzo por parte de toda la sociedad. En definitiva, supone un giro copernicano en el diseño y el desarrollo del currículo, la organización escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Arnaiz, 2003).

Esta forma de entender la educación ha adquirido mucha relevancia, hasta el punto de llegar a crear un instrumento para su evaluación en los centros educativos, el conocido *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2005). Basado en los principios reflejados en la Carta Internacional de los Derechos Humanos se señala que, para analizar la inclusión, se tendrán en cuenta tres dimensiones: la creación de cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas; con el objetivo final de crear comunidades educativas colaborativas e inclusivas.

En el caso del alumnado con TEA, algunas investigaciones han puesto de manifiesto que los ambientes más normalizados proporcionan mayores oportunidades de adquirir mejores habilidades sociales y comunicativas, gracias a estar rodeados de modelos de sus iguales para el aprendizaje (Arce, 2012). Porque el alumnado con TEA, necesita también participar de la vida, aprendiendo a relacionarse e implicarse con los demás (Lozano y Alcaraz, 2012). Sin olvidarnos de las repercusiones positivas que conllevará la presencia de este alumnado en el aula de referencia para el resto de compañeros (Bellver et al., 2009).

Llegado a este punto, nos centramos en una de las variables más importantes en el proceso de inclusión: las percepciones que tienen los agentes educativos. Subraya Fernández (2010), que el profesorado tendrá una relevancia importante pero que no conseguirá llegar al objetivo de la inclusión, si se lleva a cabo sin tener en cuenta las voces y la colaboración del resto de principales agentes educativos.

La actitud hacia la inclusión ha sido estudiada entre el profesorado en sus representaciones y creencias hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Al respecto, Llorens (2012) apunta que se ven reflejadas en las actitudes en el aula; por tanto, estas creencias se convierten en uno de los principales factores para impulsar el proceso de inclusión. Para concluirlo, esta nueva escuela necesita de un profesorado consciente y comprometido para educar en y para la diversidad (Durán y Giné, 2011).

Sin embargo, el profesorado valora la diversidad de formas muy diferentes; al no existir acuerdo al respecto, el concepto adquiere matices negativos o positivos y surge la

necesidad de mostrar lo que supone de enriquecimiento para la sociedad. No hay que olvidar que existe un cierto sentimiento generalizado de ansiedad entre los docentes hacia la integración, porque no están preparados ni ayudados por la administración, equipo psicopedagógico o familias (Alemany y Villuendas, 2004).

Podemos decir por tanto, que no hay unanimidad en los estudios que tratan sobre la actitud del profesorado hacia la inclusión, ya que depende de muchos factores relacionados con el tipo de discapacidad, sexo, edad, formación, experiencia, etc. Algunos muestran que, en general, hay una actitud positiva —entre un 65-50-40%—, aunque tener esa actitud no signifique estar de acuerdo con la inclusión de todo el alumnado con NEE en las aulas (Tárraga y Tarín, 2013).

Es cierto que no se puede imponer al profesorado esta nueva forma de entender la educación, por lo que es necesario trabajar con su colaboración y compromiso. Sin olvidarnos de la formación ya que, como sostiene Arnaiz (2003), hace falta dotar al profesorado de la capacidad técnica para propiciar un cambio de actitudes y poder trabajar la inclusión.

La familia es un contexto esencial tanto para los niños y niñas con discapacidad como para los que no la tienen. Es el referente fundamental que acompaña su crecimiento, por lo que es importante crear un ambiente que ayude a mejorar su desarrollo y potenciar una mejor calidad de vida. Aspecto clave en el proceso inclusivo, porque cuanto más implicación tenga la familia y más comunicación establezca con el centro educativo, mejor será su inclusión.

Conocer lo que entienden las familias sobre la inclusión, ayuda al proceso educativo de sus hijos e hijas. Doménech y Moliner (2013) mediante un relato polifónico con madres de alumnado con NEE muestran sus preocupaciones, percepciones, sentimientos, etc. A través de las distintas conversaciones se refleja la lucha diaria a la que se ven abocadas estas familias defendiendo una educación digna y de calidad, es decir, el modelo de educación inclusiva por el que apuestan.

Tener un hijo con TEA o cualquier otra discapacidad constituye todo un reto, si se asume y no se interpreta como un fracaso parental. En definitiva, tener un hijo con TEA constituye un desafío que requiere abordarse por la aceptación, con el objetivo de compartir juntos el camino de la inclusión.

Método

Este trabajo está basado en un diseño mixto, utilizado cada vez más en los diferentes campos de las Ciencias Sociales. Las investigaciones de complementación metodológica de los enfoques cuantitativo y cualitativo han ido evolucionando hasta conceptualizarse como una metodología mixta. Sobre la misma, Pereira (2011) sostiene que la utilización de estos diseños constituye una excelente alternativa para abordar temáticas de investigación educativa, otorgándonos la posibilidad de poder profundizar y comprender de mejor forma el fenómeno estudiado.

Mediante esa opción metodológica presentamos los resultados alcanzados en un estudio de caso, realizado en un CEIP con alumnado con TEA o TML en un aula CyL y con parte de su jornada escolar en aulas ordinarias. El objetivo general de la indagación ha sido analizar, a través de cuestionarios y entrevistas, las percepciones de los docentes y las familias sobre el proceso de inclusión de este alumnado.

Instrumentos

Los cuestionarios favorecen que se pueda abordar el objeto de estudio sobre una muestra considerable de profesorado y familias, utilizando las mismas preguntas se puede construir un mapa general de las percepciones que tienen en torno al tema. De Rada (2002) considera que la encuesta es una búsqueda de información en la que el investigador pregunta sobre los datos que desea obtener, y los reúne para poder obtener diferencias que se localizan en las diferentes personas encuestadas.

En este trabajo los cuestionarios utilizados están contruidos mediante preguntas de tipo Likert; la redacción de las preguntas está basada en la observación y en los estudios citados a lo largo del artículo. Para el proceso de validación, se ha seguido el juicio de expertos, que Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), señalan como la opinión informada de personas con trayectoria en el tema que pueden hacer aportaciones importantes: dando informaciones, evidencias, juicios y valoraciones. Para este trabajo, se ha seguido el juicio de seis expertos del ámbito de la educación especial.

Se han realizado dos cuestionarios, uno para el profesorado y otro para los padres y madres del alumnado del aula CyL. Algunas preguntas coinciden, aunque en el caso de las familias el número es más reducido. Para realizar el análisis de fiabilidad se ha utilizado el modelo clásico, el Alfa de Cronbach. Este es un modelo de consistencia interna, indicando el grado de homogeneidad o de consistencia en las respuestas. Está basado en un promedio de las correlaciones entre los ítems, lo que nos informa de la consistencia del conjunto de la escala.

Tabla 1.

Análisis de fiabilidad de las escala

| | Alfa de Cronbach | N de elementos |
|-------------------------------------|------------------|----------------|
| Escala percepciones de los maestros | ,824 | 17 |
| Escala percepciones familias | ,821 | 11 |

Como podemos observar existe una fiabilidad alta (tabla n.1) ya que ambas escalas están por encima del valor $\alpha > .8$, indicando que el patrón de respuesta por parte de los encuestados es bastante consciente, hecho que avala los resultados obtenidos en el estudio.

En segundo lugar, hemos utilizado también la entrevista semiestructurada, ya que se fundamenta en la producción de un discurso que será continuo, dotándose de una cierta línea argumental, aunque al mismo tiempo fragmentada por la interacción y las preguntas entre el entrevistador y el entrevistado (Sierra, 1998). Es un buen instrumento que ayuda a complementar y enriquecer aquellas opiniones ya expuestas en los cuestionarios. Así hemos creído conveniente realizarla a tres maestros con perfiles diferentes: la maestra de Pedagogía Terapéutica y tutora del aula CyL, un maestro tutor de un aula ordinaria que cuenta con un alumno de aula CyL y otro maestro del centro no tutor y con alumno del aula CyL integrado en sus clases.

Muestra

Se ha realizado un muestreo no probabilístico, ya que se ha escogido este centro por la vinculación establecida en unos trabajos previos. La muestra está formada por 40 profesionales del centro, de los cuales rellenaron los cuestionarios 28 docentes. Siendo una fracción muestral de 7/10, es decir, un 70%. Además de realizar las tres entrevistas personales. En el caso de los maestros el 75% son mujeres, siendo el 25% restante hombres, y se observa que casi el 50% de los encuestados han estado formados en Educación Especial. Solo un 25% ha sido tutor de algún alumno del aula CyL en los cinco años que lleva en funcionamiento, pero casi la mitad de la muestra le ha dado clase (46,43%). Además, podemos decir que nos encontramos delante de una plantilla con experiencia, ya que casi un 68% de los encuestados tienen más de 10 años de docencia y casi un 29% entre 5 y 10 años. Son muy pocos los que llevan menos de cinco años ejerciendo (3,75%) y la mayoría de docentes no pasan de cinco años trabajando en el centro.

En las familias, las encuestas se han cumplimentado por núcleo familiar. De los ocho alumnos con los que cuenta el aula, uno es de última incorporación y no se ha utilizado para el estudio. De las siete familias resultantes han contestado a los cuestionarios cinco de ellas. En el caso de familias de padres separados se han facilitado dos cuestionarios, alcanzando finalmente 6 contestadas de las 9 entregadas.

Por último, añadir que se ha realizado la prueba de Kolmogórov-Smirnov con un nivel de significación $p > .05$, siendo que en ambas escalas ha habido una distribución de la población normal.

Resultados

De las percepciones del profesorado

Para poder hacer un mejor análisis se han agrupado los ítems según la variable que miden en concreto, de forma que surgen 4 grupos:

- a) Percepciones sobre la administración, recursos y la implicación del equipo directivo.
- b) Percepciones sobre el funcionamiento del aula.
- c) Percepciones del profesorado sobre su tarea con el alumnado del aula CyL, formación y coordinación.
- d) Percepciones de cómo afecta a las relaciones entre el alumnado del aula CyL y el resto del alumnado.

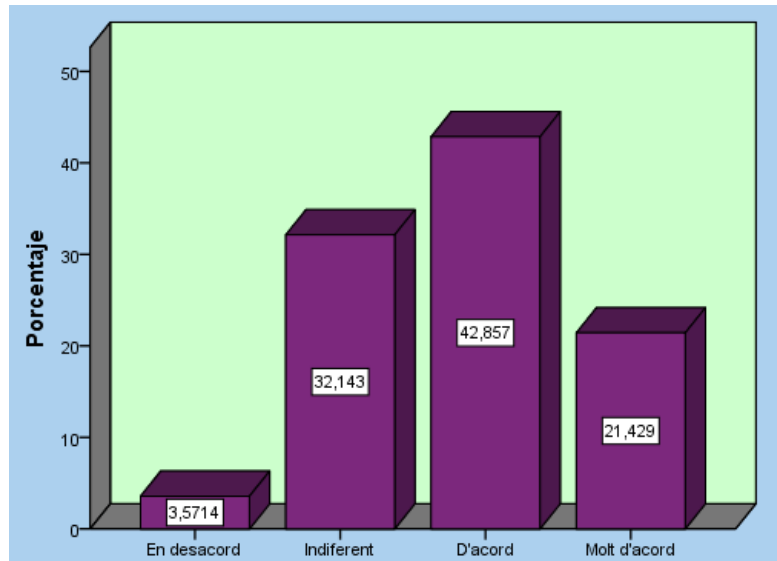


Figura 1. Total percepciones sobre la administración

Pese a haber resultados positivos en la primera variable, encontramos algunos ítems con peor puntuación. Así, aunque hay buenas percepciones en relación a la tarea del equipo directivo, no pasa lo mismo respecto a la administración donde un 26% y un 19% están en desacuerdo y muy en desacuerdo en cuanto al fomento de la inclusión por parte de esta institución. Otro ejemplo es que, en relación a los recursos, en las entrevistas la maestra de PT hace referencia al origen de una falta de recursos personales: “¿de quién depende? De la administración”. Por su parte, la tutora añade el problema de la identificación y del diagnóstico de los TEA: “no se pueden utilizar los recursos bien, si la selección del alumnado que está en el aula CyL no es la que debería ser”.

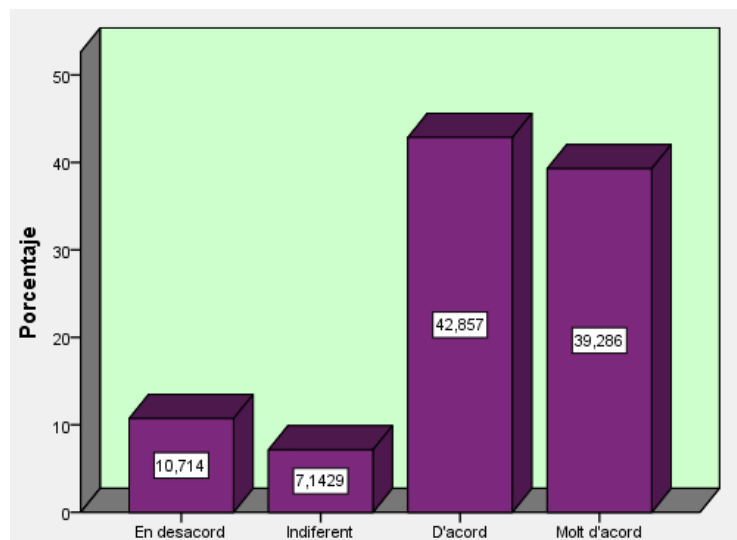


Figura 2. Total percepciones sobre el funcionamiento del aula CyL

Si analizamos la segunda variable, sobre el funcionamiento del aula, aquellas preguntas que hacen referencia directa a la inclusión del alumnado las percepciones son muy buenas, como se puede apreciar en el ítem 8, un 36% y un 39% están muy en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente en que el aula CyL no tiene tantos beneficios. En la entrevista, la maestra PT señala que el aula CyL funciona y que tiene sentido porque “es mejor que

estén en un colegio ordinario que no en un específico, aunque no tengan todos los recursos que disponen allí”.

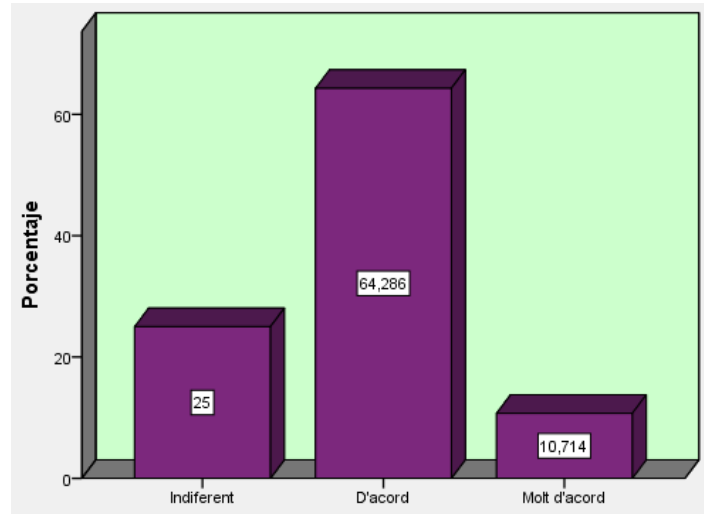


Figura 3. Total percepciones sobre su trabajo en relación al aula CyL

En relación a la variable siguiente, el profesorado sostiene que están de acuerdo y muy de acuerdo en que no tienen la formación necesaria para atender las NEE del alumnado en un 50% y un 18%, respectivamente. Se evidencia la buena percepción de su trabajo y actitud positiva frente a la inclusión (50% y 32% de acuerdo y muy de acuerdo respectivamente) pero señalan falta de formación, aunque el 50% de los encuestados afirma haber recibido formación específica; la tutora afirma: “echo en falta que se nos prepare como tutores que vamos a tener niños con esas características”. En cuanto a la coordinación, el ítem 17, se considera que es un aspecto muy importante a tener en cuenta, pero según la maestra PT con el paso del tiempo se ha ido dejando de lado.

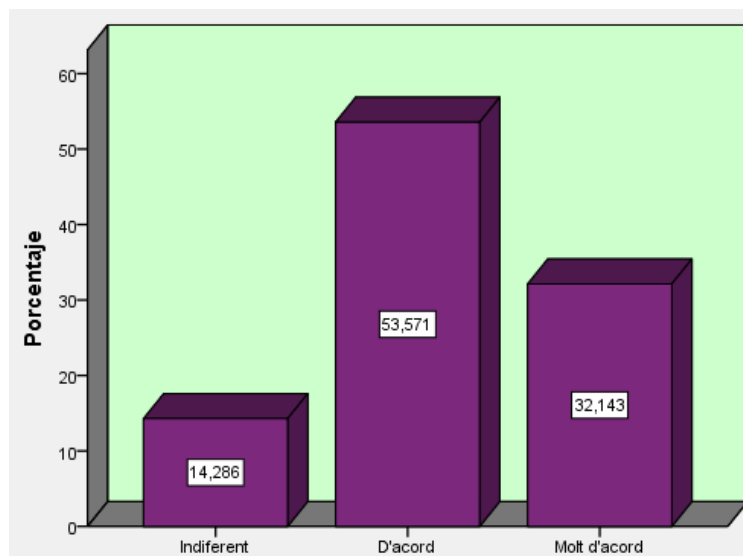


Figura 4. Total percepciones beneficios para el alumnado

En la última variable, no hay ninguna duda en la percepción positiva hacia que las interacciones potencian la inclusión del alumnado. Así se pone de manifiesto en el ítem 13, donde se afirma que el alumnado del aula CyL implica más beneficios que no inconvenientes, y en las entrevistas se afirma: “no es un trato de protección, sino más bien de respeto o estima”. Además, se destaca la importancia de que el alumnado se incluya desde infantil, teniendo una mayor aceptación entre sus iguales.

En definitiva, los resultados sobre la percepción global en cuanto a la inclusión del alumnado del aula CyL en el centro, son muy positivos:

Tabla 2
Percepciones totales profesorado

| | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|------------|
| Indiferente | 6 | 21,4 |
| De acuerdo | 14 | 50,0 |
| Muy de acuerdo | 8 | 28,6 |
| Total | 28 | 100,0 |

De las percepciones de las familias

Aquí resaltaremos sólo los ítems más significativos. En referencia al apoyo desde la administración señalar que las percepciones de las familias, a diferencia de las los docentes, sí que son positivas. Pero coinciden con el profesorado en que el equipo directivo también apoya el proceso de inclusión.

En cuanto al funcionamiento del aula las percepciones son muy positivas; en el ítem 5 el 50% está muy de acuerdo en que el aula ha ayudado a su hijo y un 33% están de acuerdo. En cuanto a la relación de sus hijos con el resto del alumnado, se muestran de acuerdo en que las interacciones son beneficiosas; podemos observar en el ítem número 11 sobre las interacciones entre el alumnado que el 30% y el 50% están de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente, en que son beneficiosas.

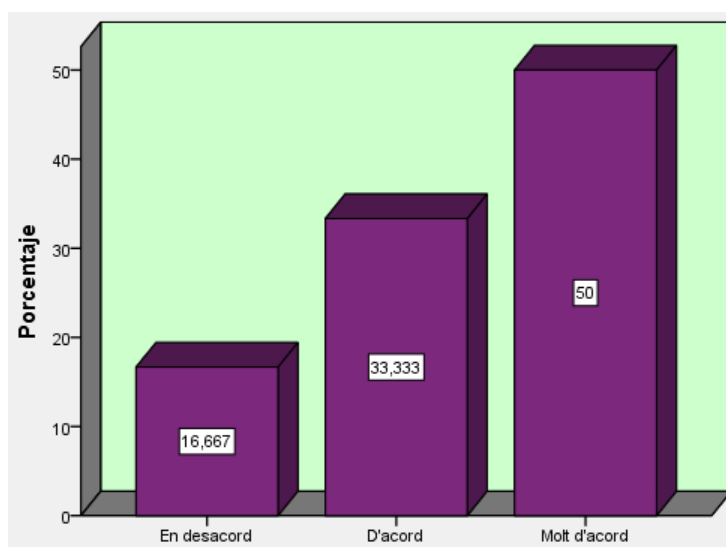


Figura 5. Gráfico de barras ítem 11 interacciones beneficiosas entre alumnado

Por último, las familias están en un 50% de acuerdo y un 17% muy de acuerdo en que el centro les da la ayuda necesaria. Pero entre el profesorado entrevistado, en relación a cómo es el trabajo con las familias y si están dispuestas a colaborar, encontramos declaraciones contradictorias, como: “Depende de la familia, si acepta la problemática del nano va a estar más colaboradora, y si no la acepta pues... Es que, si no aceptan en casa lo que tienen, no colaboran. O no colaboran porque no llegan a más..., o porque llegan y están cansados y con qué coma, duerma y le dé la medicación ya tienen bastante (...)”. O la de la tutora al señalar: “La familia está muy implicada y me hace mucho caso, le importa mucho la opinión, mi opinión, me consulta problemas; es decir, se deja un poco llevar por mi opinión y todo lo que le pido lo hace, colabora”.

En el caso de las familias, al tener menos preguntas no se han podido agrupar en 4 variables, pero se ha realizado un sumatorio total para ver las percepciones que, en general, también son muy positivas:

Tabla 3.
Percepciones totales familias

| | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|------------|
| Indiferente | 1 | 16,7 |
| De acuerdo | 3 | 50,0 |
| Muy de acuerdo | 2 | 33,3 |
| Total | 6 | 100,0 |

Discusión y conclusiones

Se evidencia, en familias como en profesorado, que el aula ha tenido una buena acogida y que se está trabajando para mejorar la inclusión del alumnado del aula CyL. Pero es cierto que no ha sido una respuesta única y que la acogida del aula y su alumnado han provocado reacciones diferentes. Aunque, como señala la maestra de PT, ha habido una clara evolución desde el inicio del aula hasta ahora, en las reacciones y actitudes del profesorado hacia una mayor aceptación y reconocimiento de la tarea del aula CyL.

Se observan diferencias en algunos puntos, las encuestas y entrevistas han señalado la falta de recursos humanos como un problema importante a tener en cuenta, culpando a la administración no apoya el proceso de inclusión, aunque las familias no coinciden y piensan lo contrario. Por otro lado, el proceso de identificación y la pertinencia o no del alumnado en estas aulas es un tema candente en las entrevistas, ya que como señala la tutora, si no se hace un buen uso de los recursos es lógico que los resultados no sean positivos. También se habla de la falta de formación y las dificultades que supone, a lo que se le añaden los resultados de las encuestas en cuanto al gran desconocimiento que existe entre el profesorado sobre el funcionamiento del aula y sus objetivos.

Otros puntos importantes a señalar son la necesidad de coordinación entre profesionales y con las familias. Señalada la importancia por la literatura (Alemany y Villuendas, 2004; Fernández, 2010; Moya, Martínez y Ruiz, 2005), en las entrevistas se muestra que hay una buena implicación por parte de las familias, o que al menos hacen un esfuerzo importante.

Por último, una apreciación destacable sobre la validez de los procesos inclusivos. Tanto en las entrevistas como en las encuestas se coincide en la mejoría que experimentan cuando se escolariza este alumnado en centros ordinarios, ya que el reconocimiento y acompañamiento se hace desde el primer curso y el resto del alumnado los incluye mejor. Hecho que la maestra de PT relaciona con la importancia de que estén ligados al centro, el barrio o el pueblo; lo que supone discrepancias, dependiendo de la ubicación del centro, con los sistemas de acogida de este tipo de alumnado.

Referencias

- Alemany, I. y Villuendas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 283-215.
- Arce, E. (2012). La inclusión escolar de los alumnos con TEA. Análisis de la respuesta educativa. *Comunicación del Conocimiento*, 1, 293 -308.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bellver, M.C., Díez, M., López, M.J. y Navarro, A. (2009). La programación didáctica en el aula CYL: La experiencia del CEIP “El Parque de la Cañada” (Paterna). Trabajo presentado en el XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje.
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.
- De Rada, V.D. (2002). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Doménech A. & Moliner M.O. Families beliefs about inclusive education model. *5th World Conference on Educational Sciences-(WCES 2013)*. Facoltà di Economia Sapienza Roma, Italy, (380): 05-02-2013.
- Durán D. y Giné Cl. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Escobar-Perez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008) Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fernández, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Educational Policy Analysis Archives*, 18(22), 1-25.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. Madrid: La Muralla.
- Llorens, A.J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de Recerca UJI*, 17, 209-227.
- Mascarell, A. y Grau, C. (2014). Aula de comunicación y lenguaje en los centros de educación infantil y primaria: estudio de un caso. Trabajo presentado al XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva.
- Moya, A., Martínez, J. y Ruiz, J.M. (2005). Del aula de educación especial al aula de recursos. Una evolución hacia la inclusión. *Innovación Educativa*, 15, 119-130.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Addison Wesley Longman.
- Tárraga, R. y Tarín, J. (2013). Escuela inclusiva: controversias en torno a discursos, políticas y actitudes. En M.J. Chisvert, A. Ros, y V. Horcas (Eds.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 27-53). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

Espiñeira-Bellón, E.M., Mato Vázquez, D. & Mariño Barral, M.C. (2016). Análisis descriptivo del impacto de Sistemas de Gestión de Calidad (EFQM e ISO) en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 103-113.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267591>

Análisis descriptivo del impacto de Sistemas de Gestión de Calidad (EFQM e ISO) en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega

Eva María Espiñeira-Bellón, Dorinda Mato Vázquez, M.^a del Carmen Mariño Barral

Universidade da Coruña

Resumen

La necesidad de mejora de los centros educativos a través de la implantación de Sistemas de Gestión de Calidad (SGC), es cada vez más frecuente. Los modelos de gestión de calidad más empleados para ello son la familia de normas UNE-EN-ISO 9000 (ISO 9001) y el modelo de excelencia de la *European Foundation for Quality Management (EFQM)*. El impacto de dichas implantaciones, sin embargo, no es tan abordado, por lo que, el objetivo principal de este trabajo es realizar un análisis descriptivo acerca del impacto percibido por equipos docentes y directivos en 24 instituciones educativas gallegas (35 casos) de la etapa de Educación Primaria como consecuencia de la implantación de un SGC.

Los resultados indican que, si bien el grado de aplicación del Modelo EFQM es bajo en este tipo de centros, parece ser apropiado para ellos. Los resultados generales son más positivos en los centros en los que se ha implantado la Norma ISO.

Mediante el análisis de resultados, se ha podido conocer en qué medida el esfuerzo dedicado a la implantación del modelo EFQM o de la norma ISO 9001 en centros educativos de la etapa de primaria produce realmente los objetivos o resultados esperados.

Palabras clave

Impacto; sistemas de gestión de calidad; centros educativos; Educación Primaria.

Contacto

Eva María Espiñeira-Bellón. eva.espineira@udc.es. Universidade da Coruña. Galicia. España

Descriptive analysis of impact of quality management systems (EFQM & ISO) in Primary Education centers of Galician Autonomous Community

Abstract

The need to improve education centres through quality management systems (SGC) is becoming more and more common. The quality systems mostly used for this are the family rules UNE-EN-ISO 9000 (ISO 9001) and the system of excellence of the European Foundation for Quality Management (EFQM). However, the impact of these implementations isn't tackled, therefore, our main objective is to carry out descriptive analysis of impact perceived by teams of teachers and school managers in 24 galician educational institutions (35 cases) in primary education as a result of the implantation of the SGC.

The results show that although the degree of application of the system EFQM is low in these centres, it seems to be the appropriate for them. The general results are more positive in centres where the Rule ISO was implanted. Through the analysis results, we managed to find out up to what point the effort made with the implantation of the system EFQM or the Rule ISO 9001 in primary education centres can really produce the objectives or results expected.

Key words

Impact; quality management systems; education centres; primary education.

Introducción

En este trabajo se pretende difundir una investigación realizada para descubrir si existe impacto tras la implantación de Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) en centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia.

En esta introducción se abordan los aspectos relativos al análisis de la literatura sobre el tema que se investiga.

Qué se entiende por calidad y calidad educativa

La calidad ha ido evolucionando desde el concepto de inspección y control de calidad (orientados a la resolución operativa) hasta el de aseguramiento y gestión total (Desmarets, 1995); éstos dos últimos enfoques se enmarcarían en el ámbito de la dirección (Moreno-Luzón, Peris y González, 2001).

Tuchman (1980) identifica la calidad como condición de excelencia no permitiendo el conformismo al igual que Zeithaml (1988) quien lo define como superioridad.

Entenderemos la calidad educativa atendiendo a las ideas recogidas por diferentes autores/as, dirigiéndola a la mejora (Gairín Sallán, 1999), consiguiendo que todos los agentes de interés se interesen por ella (Galgano, 1993) y como un proceso permanente que se realiza en función del grado de coherencia de la práctica con los objetivos que la propia comunidad educativa se ha planteado (Palacios y Castañeda, 2009).

Modelos de gestión de calidad

El interés por adoptar modelos de gestión continúa siendo la tendencia actual en la sociedad occidental. Existen varios modelos reconocidos como de calidad total o excelencia, los cuales se aplican principalmente en Japón, Estados Unidos, Europa e Iberoamérica. Asimismo, es de aplicación generalizada la familia de normas ISO 9000 que hace referencia a sistemas de gestión de calidad certificables.

López Cabanes y Ruiz Gimeno (2004) señalan que son dos los modelos de gestión de calidad que se aplican mayoritariamente en el ámbito educativo: la familia de normas UNE-EN ISO 9000 y el modelo de excelencia de la *European Foundation for Quality Model (EFQM)*. De esta forma, son los dos seleccionados para el desarrollo de la presente investigación.

Sistemas de Gestión de Calidad

Últimamente ha adquirido importancia la implantación de SGC, no sólo desde la gestión sino también en el ámbito académico, siendo abordada por numerosos/as autores/as. Muchos/as de ellos/as resaltan, como principales razones de su implantación, la demanda del cliente y la necesidad de mejora (Alonso, 2010). En el presente trabajo se abordará la implantación de SGC atendiendo a la segunda de las perspectivas.

Principios de calidad total/excelencia o conceptos fundamentales de excelencia en la gestión

Hoy en día, entendemos la calidad total atendiendo a las mejores prácticas de las instituciones en el ámbito de la gestión; lo que se conoce como principios de calidad total/excelencia o conceptos fundamentales de la excelencia en la gestión. Tomando como base el artículo de López Cabanes y Ruiz Gimeno (2004) nos hemos centrado en identificar y analizar los principios de gestión de calidad establecidos en la serie de Normas ISO 9000 y los conceptos fundamentales de excelencia del modelo EFQM, entendiendo, al igual que ellos, que son aquellos con mayor implantación en el ámbito educativo.

Desde la primera redacción de la serie de normas UNE-EN-ISO 9000 (AENOR, 2015), se elaboraron ocho principios básicos, sobre los que descansa todo el SGC, centrados en una fuerte orientación al cliente, la motivación y la implicación de la alta dirección, el enfoque basado en procesos o la mejora continua.

Los conceptos fundamentales, en el modelo EFQM (2013), también se concretan en ocho y siguen la línea de los principios de la norma: añadir valor para los clientes; crear un futuro sostenible; desarrollar la capacidad de la organización; aprovechar la creatividad y la innovación; liderar con visión, inspiración e integridad; gestionar con agilidad; alcanzar el éxito mediante el talento de las personas y mantener en el tiempo resultados sobresalientes.

Impacto de SGC en centros educativos

El término impacto en las ciencias sociales, se relaciona con la eficacia y eficiencia de planes, programas y proyectos de intervención que ponen en marcha las instituciones, de tal forma

que se pretende conocer en qué medida el esfuerzo dedicado produce los objetivos o resultados esperados. En el ámbito educativo, se entiende como “el resultado que se produce como consecuencia de una acción, proyecto o intervención” (Fernández Díaz, 2013, p. 123).

Investigaciones relacionadas

Estudios recientes evidencian la preocupación que comienza a despertar este análisis que, a pesar de desarrollarse en una determinada comunidad; así, por ejemplo, hemos tomado como referencia comunicaciones centradas en el impacto de la implantación del modelo de excelencia EFQM, validando un instrumento y evaluando mediante la serie de Normas ISO 9000 (Rodríguez Mantilla, Fontana Abad y Fernández Díaz, 2013) o incluyendo dimensiones presentes en un centro educativo (Carballo Santaolalla, Congosto Luna y Fernández Díaz, 2013; Fernández Díaz, Carballo Santaolalla y Congosto Luna, 2013).

En la misma línea, Arrizabalaga Zubieta y Landeta Rodríguez (2007) analizaron el resultado de la implantación del modelo EFQM en centros educativos vascos, intentando delimitar los motivos que llevan a dichos centros a no implantar este modelo, destacando que en el año 2005 sólo un 14% de centros educativos lo mantienen. Los resultados de este estudio subrayan la importancia de apostar por la calidad educativa adaptando el modelo a cada centro. En la misma línea de la investigación anterior, Saraiva, Rosa y D’Orey (2003) concluyen con la facilidad de aplicación del modelo EFQM y de su adaptación a los centros educativos portugueses.

Método

Muestra

Por lo que respecta a la recogida de información, la población objeto de estudio son 24 centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia que acreditan seguir el modelo o norma de referencia y los cuales hayan estado certificados un mínimo de 3 años. De éstos, 19 han implantado la norma ISO, dos el modelo EFQM y cuatro ambos.

Se dispone de una muestra de 35 casos, como se muestra en la figura 1 (29 han implantado la Norma ISO, dos el Modelo EFQM y cuatro ambos).

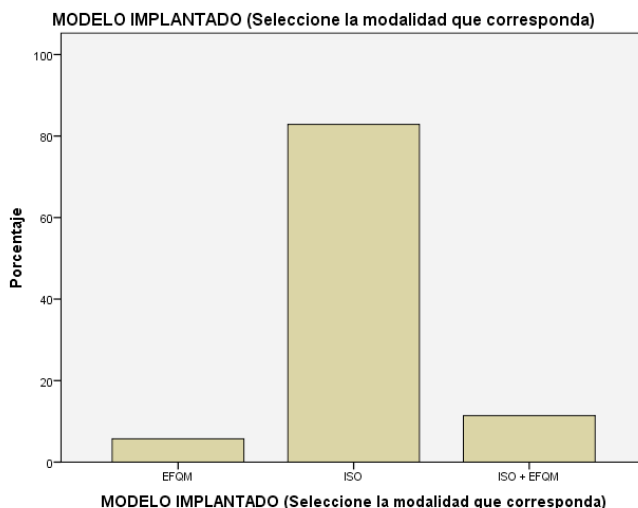


Figura 1. Distribución de participantes por modelo implantado

Objetivo

El objetivo principal de este trabajo es realizar un análisis descriptivo acerca del impacto percibido en las instituciones educativas gallegas de la etapa de Educación Primaria como consecuencia de la implantación de un SGC.

Diseño

Se ha revisado teóricamente la literatura, atendiendo a los diferentes principios/conceptos que todo SGC tiene que cumplir. De acuerdo a ello, empleando una metodología cualitativa, se ha configurado un modelo que desglosa ocho dimensiones que responden a los principios y aspectos que tanto la norma UNE-EN-ISO 9001 como el modelo de excelencia de la *European Foundation Quality Management* (EFQM) prescriben. Así, nuestra propuesta se concreta en ocho dimensiones que se definen a continuación.

La primera dimensión, orientación al alumnado, familia y sociedad, abarca ámbitos que son considerados clave en este campo. Así, por ejemplo, Parson (1976) ya señalaba que la escuela es donde los niños y niñas se integran en comunidad, la que permite que se eduquen socialmente y en la que adquieren habilidades y capacidades necesarias para integrarse en la sociedad; más autores/as se manifiestan en la misma línea, como Casanova (2004), Gairín Sallán (2004), Morales y Collados (2001) y Ortega y Mínguez (2001).

Con respecto a la segunda dimensión, liderazgo directivo, hemos identificado a aquellos/as autores/as que la relacionan con la calidad de la enseñanza, como han sido:

- Anderson (2010, p.35) quien considera que el liderazgo directivo “juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje”.
- Bolívar (2010) quien muestra su preocupación por la calidad educativa y analiza la figura de la dirección como clave de futuro organizativo orientado al cambio y desarrollo, con un compromiso claro de mejora para alumnado y profesorado.
- Gento Palacios, Palomares Ruiz, García Carmona y González Fernández (2012), quienes se atreven a diferenciar el liderazgo como uno de los predictores de calidad en una institución educativa.

La tercera de las dimensiones se centra en la competencia e implicación del equipo docente y del personal de administración y servicios (PAS), en la cual podríamos recurrir a la teoría constructivista, a la interpretación occidental de los escritos de Vigostsky en un intento de buscar articular la génesis de los procesos psicológicos con la conciencia y dimensión sociohistórica y cultural, haciéndonos ver que los sujetos participan de distintas prácticas, culturas, contextos...y que son estas las que permiten el desarrollo singular y la personalidad (Hernández Rojas, 2008).

Para la dimensión de gestión por procesos, hemos considerado a Hammer y Champy (1993), Núñez Sarmiento, Vélez Ramírez y Berdugo Correa (2004) y Zaratiegui (1999), entre otros, entendiendo que, toda actividad que emplea recursos y ejerce una transformación cara un nuevo resultado se identifica como proceso.

Mediante la dimensión de sistema de gestión del centro educativo, nos referimos a la calidad del proceso de enseñanza. Atkinson (1990) afirma que se trata de un compromiso que debe adoptar cada miembro de una organización, basado en hacer bien las cosas para mejorar la eficacia y eficiencia.

La dimensión de mejora continua, creatividad e innovación, en las instituciones educativas es esencial. Se necesita, como en otros sectores, un cambio, la permanente actualización del equipo docente, innovando, introduciendo mejoras tecnológicas, favoreciendo el cambio curricular,... en un sector en continua transformación. El cambio organizacional, la planificación, la actualización tecnológica, la distribución de los recursos (humanos, económicos,...), la formación continua de los/las profesionales, el análisis de los resultados o de las prácticas realizadas, entre otras cuestiones, son indicadores de un proceso orientado a la mejora (Pavón e Hidalgo, 1997), pero, para lograr la mejora e innovación no podemos obviar la motivación del personal, sus aptitudes y actitudes, orientadas a la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina y Sevillano, 2010).

La siguiente de las dimensiones definidas es la dimensión de toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos. De acuerdo a la Norma UNE-EN-ISO 9001, las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y la información. Para mejorar los resultados es necesario realizar un autoanálisis que debería complementarse con la valoración del resto del profesorado. Por otra parte, la mejora continua del desempeño global de la organización debería ser un objetivo permanente de ésta.

Y, finalmente, en el diseño del modelo empleado, se ha incluido la dimensión sistema de relaciones para un futuro sostenible. El impacto positivo en el entorno en donde se ubican los centros beneficia el rendimiento; para ello se ha de crear un futuro sostenible tratando de integrar conceptos como sostenibilidad, cadena de valor y diseño de procesos asignando los recursos necesarios a largo plazo.

Instrumento

Para conseguir el objetivo planteado, se ha procedido al diseño de un cuestionario claro y no excesivamente extenso, que recoge información de todos los aspectos considerados claves y relevantes. El cuestionario empleado se ha dirigido a equipos directivos y docentes con experiencia en la implantación de la norma y/o del modelo con el objetivo de conocer sus percepciones.

Para recoger las valoraciones de cada uno de los ítems, se emplea una escala Likert con la siguiente graduación: ningún avance (1), cierto avance (2), avance significativo (3) y objetivo logrado (4). También se ofrece una opción para aquellas cuestiones que no se conozcan por parte del centro educativo y una respuesta abierta para que la persona encuestada pueda ofrecer valoraciones de carácter cualitativo en aras de la mejora.

El cuestionario, validado por personas expertas, consta de 61 ítems alineados con las ocho dimensiones detalladas en la tabla 1.

Tabla 1.

Dimensiones e ítems del cuestionario

| DIMENSIONES | ÍTEMS |
|--|---------|
| Orientación al alumnado, familias y sociedad | 1 - 9 |
| Liderazgo directivo | 10-20 |
| Competencia e implicación del equipo docente y del PAS | 21-30 |
| Sistema de gestión por procesos | 31-34 |
| Sistema de gestión del centro educativo | 35 - 41 |
| Mejora continua, creatividad e innovación | 42 - 48 |
| Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos | 49 - 55 |
| Sistema de relaciones para un futuro sostenible | 56 - 61 |

Resultados

Se han establecido los siguientes resultados con respecto a cada una de las dimensiones, de acuerdo a las respuestas obtenidas por los centros educativos que han seguido el modelo EFQM:

- *Orientación al alumnado, familia y sociedad:* todos los ítems de esta dimensión presentan valores medios superiores a 2 (cierto avance) a excepción de tres de ellos. El ítem referido a “¿El modelo de excelencia mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y los grupos de interés?” que ha sido valorado con un 1,857 y los referidos a “¿La implantación del modelo de excelencia permite identificar los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración,...) de su centro educativo?” y “¿La implantación del modelo de excelencia favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?” que han sido valorados con una puntuación media de 3 (avance significativo).
- *Competencia e implicación del equipo docente y del PAS:* todos los ítems de esta dimensión presentan valores medios iguales o superiores a 2 (cierto avance) a excepción de tres de ellos. Los ítems referidos a “¿Se detecta mejora en el clima desde la implantación del modelo de excelencia?” y “Desde la implantación del modelo de excelencia, ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?” han sido valorados con puntuaciones medias de 1,857 y 1,833 respectivamente. En cambio, el ítem referido a “¿Desde la implantación del modelo de excelencia, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?” ha obtenido una puntuación media de 3 (avance significativo).
- *Toma de decisiones y mantenimiento de resultados:* todos los ítems de esta dimensión presentan puntuaciones medias superiores a 2 (cierto avance) a excepción del ítem referido a “¿La implantación de mediciones, el seguimiento del modelo de excelencia y el tratamiento de los resultados permite comparar los

resultados con los de otros centros?” cuya puntuación media es de 3 (avance significativo).

- *Liderazgo directivo, sistema de gestión por procesos, sistema de gestión del centro educativo, mejora continua, creatividad e innovación y sistema de relaciones para un futuro sostenible:* todos los ítems de estas cinco dimensiones presentan valoraciones medias superiores a 2 (cierto avance).

Se han establecido los siguientes resultados con respecto a cada una de las dimensiones, de acuerdo a las respuestas obtenidas por los centros educativos que han seguido la norma ISO:

- *Orientación al alumnado, familia y sociedad:* todos los ítems de esta dimensión presentan valores medios superiores a 2 (cierto avance) a excepción de tres de ellos, que han sido valorados con una puntuación media de 3 (avance significativo): estos son los ítems referidos a “¿La implantación del modelo de excelencia favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?”, “¿Se impulsa la transparencia (se informa de las actividades, decisiones,... a los grupos de interés) desde la implantación del SGC?” y “¿Se impulsa el compromiso normativo (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del SGC?”.
- *Competencia e implicación del equipo docente y del PAS:* todos los ítems de esta dimensión presentan valores medios superiores a 2 (cierto avance), excepto el referido a “¿La implantación de mediciones, el seguimiento del SGC y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?” que presenta una valoración media de 3 (avance significativo).
- *Liderazgo directivo, sistema de gestión por procesos, sistema de gestión del centro educativo, mejora continua, creatividad e innovación, toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos y sistema de relaciones para un futuro sostenible:* todos los ítems de estas seis dimensiones presentan valoraciones medias superiores a 2 (cierto avance).

Discusión y conclusiones

Mediante el análisis de resultados, se ha podido conocer en qué medida el esfuerzo dedicado a la implantación del modelo EFQM o de la norma ISO 9001 en centros educativos de la etapa de primaria produce realmente los objetivos o resultados esperados. De esta forma, se ha podido analizar el impacto de los SGC en dichos centros de acuerdo a lo definido por Fernández Díaz (2013).

Con respecto al modelo EFQM, los resultados indican que, si bien el grado de aplicación del modelo EFQM en centros educativos de la etapa de primaria, es bajo, parece ser apropiado para ellos, dado que en todas las dimensiones analizadas se percibe un cierto avance o avance significativo, algo diferente a lo reflejado en los centros vascos (Arrizabalaga Zubietta y Lande Rodríguez, 2008) y en la línea de los estudios portugueses (Saraiva, Rosa y D’Orey, 2003).

Si realizamos un análisis por dimensiones, la dimensión mejor puntuada es la relacionada con la orientación al alumnado, familia y sociedad, al unísono con lo señalado por Casanova (2004), Garín Sallán (2004), Morales y Collados (2001), Parson (1976) y Ortega y Minguez (2001). La segunda dimensión más valorada es la que tiene que ver con la competencia e

implicación del equipo docente y del PAS, valorando la participación de las personas en estas implantaciones (Hernández, 2008). Y, finalmente, la tercera dimensión más valorada es la referente a la toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.

Los resultados generales son más positivos en los centros en los que se ha implantado la norma ISO obteniendo todos los ítems una valoración media entre 2,313 y 3,061 (entre cierto avance y avance significativo). Es de destacar que el ítem 3 es el único cuyas valoraciones medias han estado en torno a 3 puntos (avance significativo) en ambos modelos (EFQM e ISO).

La presente investigación, como inicio de una tesis doctoral, indica que es necesario obtener un mayor número de casos para valorar si la implantación de la norma o el modelo facilita y se relaciona positivamente con la mejora de la calidad educativa.

Como prospección, la elección de los principios de gestión de calidad y conceptos fundamentales de excelencia permitirá efectuar el mismo estudio a nivel nacional.

Referencias

- AENOR (2015). UNE-EN-ISO 9001:2015. *Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos (ISO 9001:2015)*. Madrid: AENOR.
- Alonso G., M.C. (2010). *Guía para la aplicación de la Norma UNE – EN ISO 9001:2008 en el sector educativo*. Madrid: AENOR Ediciones.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/127/110>
- Arrizabalaga Zubieta, G. y Landeta Rodríguez, J. (2008). Eficacia y satisfacción en la aplicación del modelo EFQM en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco. *Actas de la International Conference de la Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa, Salvador de Bahía*, 467-483. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2752510.pdf>
- Atkinson, F. (1990). *Creating culture change: the key to successful total quality management*. Bradford UK: IFS Publications.
- Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspetivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112>
- Carballo Santaolalla, R., Congosto Luna, E. y Fernández Cruz, F.J.; (2013). Evaluación del impacto de la implantación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo. *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, Alicante, 846-854. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4385381>
- Casanova, A. (2004). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. En M.V. Reyzábal (Dir.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp.19-35). Madrid: CE Comunidad de Madrid.

- Desmarets, G. (1995). *Relación existente entre Aseguramiento de Calidad (ISO 9000) y Gestión de Calidad Total*. Madrid: Club Gestión de Calidad.
- European Foundation Quality Management (EFQM, 2013). *Introducción al Modelo EFQM de Excelencia*. Bélgica: EFQM.
- Fernández Cruz, F.J., Carballo Santaolalla, R. y Congosto Luna, E. (2013). Implantación del impacto de la aplicación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los procesos de enseñanza aprendizaje de los centros educativos. *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, Alicante, 787-795. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4384184>
- Fernández Díaz, M.J. (2013): Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 45-65.
- Gairín Sallán, J. (1999). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 2000, 31-85.
- Gairín Sallán, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*, Valencia, 273-328. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/20734>
- Galgano, A. (1993). *Calidad total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa*. Madrid: Díaz de Santos.
- Gento Palacios, S.; Palomares Ruiz, A.; García Carmona, M. y González Fernández, R. (diciembre, 2012). Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las instituciones educativas. *Simposio llevado a cabo en el XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Granada. Recuperado de <http://www.leadquaed.com/docs/artic%20esp/Liderazgo.pdf>
- Hammer, M. & Champy, J. A. (1993). *Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution*. New York: Harper Business Books.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003>
- López Cabanes, A. y Ruiz Gimeno, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para qué vale?, ¿cómo se puede aplicar? *Educación en el 2000*, 49-64. Recuperado de http://www.educarm.es/documents/246424/461838/revista8_08.pdf/a863a626-1ef0-4fbd-a21b-d176f103c182
- Medina, A. y Sevillano, M.L. (2010). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Universitas.
- Morales, A. y Collados, J. (2001). La educación familiar. En E. Gervilla y A. Soriano. (Coords.), *La Educación hoy, concepto, interrogantes y valores* (pp. 197-210). Granada: GEU. Unidad de Madrid.
- Moreno-Luzón, M.D., Peris B., F. J.; González C., T. (2001). *Gestión de la calidad y diseño de organizaciones. Teoría y estudio de casos*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

- Núñez Sarmiento, L.I., Vélez Ramírez, M.C. y Berdugo Correa, C.R. (2004). Aplicación de una metodología de mejora de procesos basada en el enfoque de gestión por procesos en los modelos de excelencia y el QFD en una empresa del sector de confecciones de Barranquilla. *Revista Científica Ingeniería y Desarrollo. Universidad del Norte*, 16, 45-58. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/ingenieria/article/view/2341/1529>
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Palacios, J. y Castañeda, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: OEI.
- Parson, T. (1976). La clase como sistema social: algunas funciones en la sociedad americana. En A. Gras (compilador), *Sociología de la educación: textos fundamentales* (pp. 1-7). Madrid: Narcea.
- Pavón, J., e Hidalgo, J. (1997). *Gestión e Innovación, un Enfoque Estratégico*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodríguez Mantilla, J.M., Fontana Abad, M. y Fernández Díaz, M.J. (2013). Evaluación del impacto de la implantación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los sistemas de comunicación y de relaciones externas de los centros educativos. *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, Alicante, 820-827.
- Saraiva, P.M., Rosa, M.J. y D'Orey, J.L. (2003). *Applying an excellence model to schools. Quality progress*. Milwaukee: ISS.
- Tuchman, B. (1980). *The decline of quality*. New York: Times Magazine. Recuperado de <http://apps.lonestar.edu/blogs/rreichle/files/2014/08/the-decline-of-quality1-tuchman1.pdf>
- Zaratiegui, J.R. (1999). La gestión por procesos: su papel e importancia en la empresa. *Economía Industrial*, 330, 81-88. Recuperado de <http://www.minetur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/330/12jrza.pdf>
- Zeithaml, V.A. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *The Journal of Marketing*, 52, 2-22. Recuperado de <http://areas.kenan-flagler.unc.edu/Marketing/FacultyStaff/zeithaml/Selected%20Publications/Consumer%20Perceptions%20of%20Price,%20Quality,%20and%20Value-%20A%20Means-End%20Model%20and%20Synthesis%20of%20Evidence.pdf>

Ramos Ahijado, S. & Botella Nicolás, A.M. (2016). La integración del videojuego educativo con el folklore. Una propuesta de aplicación en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-121.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267281>

La integración del videojuego educativo con el folklore. Una propuesta de aplicación en Educación Primaria

Sonsoles Ramos Ahijado¹, Ana María Botella Nicolás²

¹Universidad de Salamanca, ²Universitat de València

Resumen

El artículo se centra en una experiencia de innovación en Educación Primaria que forma parte del trabajo práctico de la asignatura *Música y nuevas tecnologías* del Grado en maestro de Educación Primaria impartida en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca), enmarcada en el programa *Prácticas de campo. Modalidad II* (2015/2016_OP4) del Campus de Excelencia Internacional Studii Salamantini. Consiste en la aplicación del videojuego *La granja musical* a 46 alumnos de primero y segundo de Educación Primaria del CEIP Santa Ana de Ávila con la finalidad de recuperar la tradición popular del pasado, interpretarla en el presente y proyectarla hacia las nuevas generaciones del futuro, para familiarizar a los alumnos con sus raíces folklóricas. Los resultados demuestran un alto grado de consecución de los objetivos planteados, junto con una participación significativa de elementos innovadores, tanto en la vertiente de las estrategias didácticas como en la relativa a los recursos tecnológicos empleados.

Palabras clave

Videojuego; folklore; Educación Primaria

Contacto

Ana María Botella Nicolás, ana.maria.botella@uv.es, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Magisterio (Universitat de València). Campus de Tarongers. Avda./Tarongers, 4, 46022.

Integration of educational videogame and folklor. A proposal for its application in First Education

Abstract

The article focuses an innovating experience in primary education part of the subject Music and new Technologies in the degree of Primary School Education in the Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca). This experience is a practical work of the programme *Prácticas de campo. Modalidad II (2015/2016_OP4)* that belongs to the Campus of International Excellence Studii Salamantini. The Project deals with the use of a videogame (*La Granja Musical*) by 46 pupils of the first and second year of Primary school (at the CEIP Santa Ana de Ávila) with the aim of recovering the popular tradition of the past, reinterpreting it at the present and projecting it to the future, in order to connect these pupils with their folkloric roots. The results show a high degree of achievement of the goals and an important set of innovating elements, both in the didactic strategies and those related to the used technological resources.

Key words

Videogame; folklor; First Education

Introducción

La experiencia de innovación que se presenta forma parte del trabajo práctico de la asignatura *Música y nuevas tecnologías* del Grado en maestro de Educación Primaria impartida en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca), enmarcada en el programa *Prácticas de campo. Modalidad II (2015/2016_OP4)* del Campus de Excelencia Internacional Studii Salamantini. Consiste en la aplicación del videojuego *La granja musical* a 46 alumnos de primero y segundo de Educación Primaria del CEIP Santa Ana de Ávila.

Los videojuegos son recursos lúdicos y divertidos, que estimulan al usuario desde el principio (Pindado, 2005). Los videojuegos, sin perder este carácter motivador y atractivo, permiten al docente usarlos como un arma importante para transmitir conocimientos. Desarrollan capacidades verbales, de atención y memoria, espacio-visuales, de relación y trabajo colaborativo y de superación (Marín y García, 2006). Además, refuerzan la autoestima de los jugadores, aumentando ésta cada vez que se alcanza algún objetivo y premian su esfuerzo (Gómez, 2007). Y, por último, favorecen el desarrollo de diferentes destrezas y habilidades psicomotrices, de comprensión, de toma de decisiones, de resolución de conflictos, cognitivas o académicas, entre otras muchas (Gros, 2004).

En la actualidad, los videojuegos han sufrido cambios significativos gracias a la evolución de la tecnología ya que la mayoría de usuarios de videojuegos espera un aspecto funcional de ellos. Y es aquí donde a los docentes se nos abre un futuro esperanzador con la introducción de las tabletas y los móviles en el aula, junto a la creciente demanda de videojuegos a través de estos dispositivos. Además, una de las principales preocupaciones de los profesores de música es cómo enseñar al alumnado a saber disfrutar y escuchar la música, ya que habitualmente suelen tener dificultades, especialmente cuando escuchan el repertorio musical occidental (Ramos y Botella, 2016).

Por otra parte, el respeto y la valoración del folklore propio de cada Comunidad, así como el reconocimiento de la riqueza del patrimonio cultural es una constante en la Ley *Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, y en los diferentes Decretos que establecen los contenidos mínimos de la etapa de enseñanza obligatoria y de la asignatura de música. La realidad del aula es otra, ya que no se tiene en cuenta ni se enseña. Los alumnos carecen de conocimientos sobre su propia tierra y las tradiciones de éstas. La música tradicional ha sido durante muchos años uno de los campos más olvidados en el estudio de la música. El folklore y su riqueza constituye un material didáctico interesante, pudiendo así enseñar tanto la historia del sitio donde se reside como la música y las tradiciones más importantes del lugar (Ramos, Botella y Fernández, 2016). Por eso, el principal objetivo del estudio es recuperar la tradición popular del pasado, interpretarla en el presente y proyectarla hacia las nuevas generaciones del futuro, para familiarizar a los alumnos con sus raíces folklóricas.

Objetivos y metodología

Teniendo presente la normativa vigente por la que se rige el sistema educativo español, la nombrada *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, y la puesta en práctica del videojuego *La granja musical* en dos aulas de 1º y 2º de Educación Primaria, los objetivos que pretendemos alcanzar son los siguientes:

- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación y, concretamente, los videojuegos en el aula de música de Educación Primaria.
- Iniciar al alumno en la percepción del folklore y la música popular a través de los videojuegos.
- Motivar al alumno, haciéndole partícipe directamente de su propio aprendizaje.
- Fomentar el respeto y la cooperación entre los alumnos, así como el uso responsable y coherente de los videojuegos.

La propuesta integrada por el folklore y los videojuegos educativos arranca con la idea de que el alumno debe jugar y, como consecuencia del juego, aprenderá los contenidos curriculares implícitos en el videojuego.

A continuación se describe el diseño y aplicación del proceso llevado a cabo, junto a los recursos utilizados, desde el punto de vista metodológico:

- 1ª) Edición con *E-adventure*. *E-Adventure* es un *software* libre que permite crear videojuegos de aventuras gráficas *point and click* en entornos seguros y libres facilitando el proceso creativo.
- 2ª) Determinación del argumento del videojuego *La granja musical*.

La aventura comienza en la puerta de la granja donde viven los protagonistas Pedro y María, que guiarán al alumno a lo largo de todas las etapas del videojuego. Después, María invita al videojugador para que cante con ella, y le propone un reto musical que consiste en colocar las imágenes y palabras correspondientes de la canción popular *Tengo una vaca lechera*.

A continuación, Pedro transmite las indicaciones oportunas al jugador para que pueda realizar correctamente la siguiente actividad.

Posteriormente, Pedro habla con el jugador contándole que María está muy triste porque no encuentra los instrumentos musicales de la familia de

cuerda y, le pide que le ayude a buscarlos para guardarlos en el baúl. María explica al jugador las principales tradiciones culturales de algunas comunidades autónomas: bailes, costumbres, canciones populares e indumentaria, así el alumno realizará la siguiente actividad.

Después, María pide ayuda al jugador para que coloque el nombre de las notas musicales correspondientes en la partitura, y pueda escuchar la canción popular *Debajo de un botón*.

Finalmente, María y Pedro dan la enhorabuena al jugador porque ha conseguido superar correctamente todas las actividades. Además, todos los animales de la granja le muestran su agradecimiento y se despiden de él cantando.

Recursos: imágenes, audios, fotografías y vídeos (<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>).

- 3ª) Creación del videojuego: selección e incorporación de escenas, personajes, objetos de atrezzo, actividades musicales, fondos, zonas activas, configuración de salidas y perfil de evaluación. *Eadventure* consta de un mecanismo de evaluación que genera reportes modificables por personas, que nos servirán para evaluar al alumno, en función de los ítems incluidos anteriormente por el docente.
- 4ª) Ejecución del videojuego *La granja musical*.

A lo largo de parte de la jornada lectiva de los días 16 y 17 de noviembre de 2015, concretamente desde las 9:30 hasta las 10:30 horas, los 20 alumnos universitarios organizados en grupos de diez, pusieron en práctica el videojuego *La granja musical* con los 22 alumnos de primero y 24 de segundo de E.P del CEIP Santa Ana.

Resultados

Para analizar la viabilidad de la experiencia, hemos utilizado una encuesta de satisfacción a través de la escala psicométrica de Likert, aplicada al final de cada sesión con los alumnos de E.P, siendo representativa del resultado final de la experiencia realizada (Tabla 1):

Tabla 1.

Encuesta

| POR FAVOR, VALORA LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES Califica entre 1 y 5, teniendo presente que: 1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo | |
|---|--|
| 1.-Considero que sería capaz de diferenciar una jota de una sevillana | |
| 2.-He aprendido la colocación de las notas en el pentagrama de la canción <i>Debajo un botón</i> | |
| 3.-Considero que sabría identificar auditivamente una muñeira | |

4.-Jugando al videojuego *La granja musical* he recordado la canción popular *La vaca lechera*

Como consecuencia de los datos obtenidos, podemos confirmar que la realización de la experiencia docente a través de la práctica de campo, integrada por el folklore y los videojuegos, favorece el aprendizaje eficiente de los alumnos en el ámbito del folklore. El 81,7% consideran que son capaces de diferenciar una jota de una sevillana. El 69,3% han aprendido a colocar las notas en el pentagrama de la canción *Debajo un botón*. Más del 65% saben identificar a través de la audición una muñeira, y casi un 90% han recordado la melodía de la canción popular *La vaca lechera* al jugar al videojuego (Figura 1):

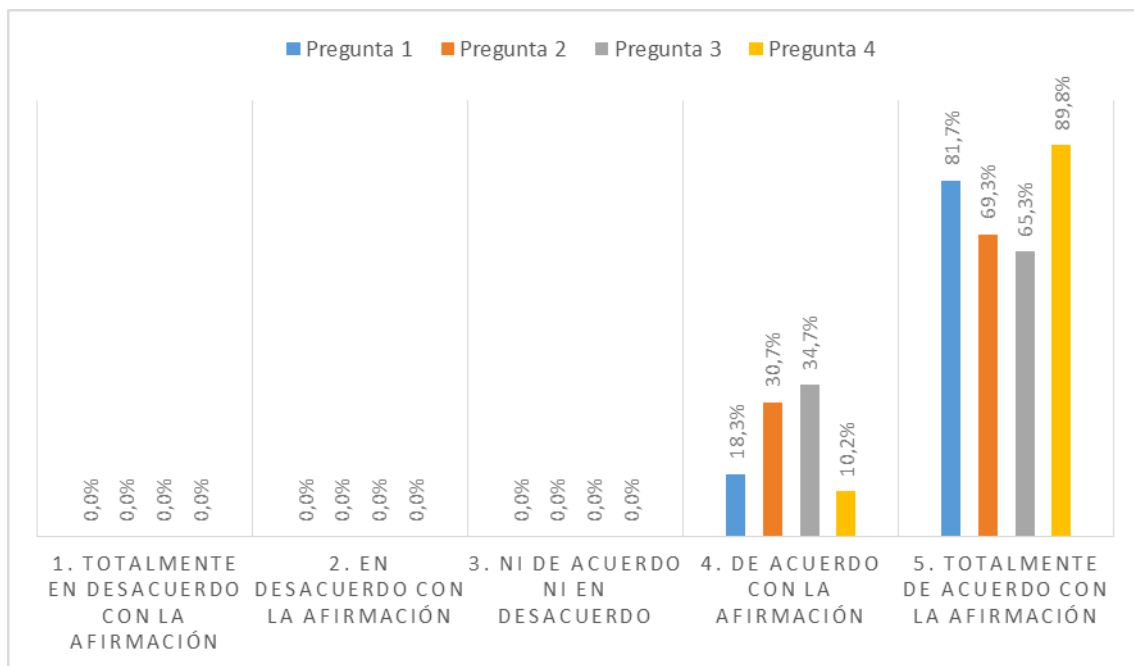


Figura 1. Resultados de la encuesta

En la actualidad, algunas editoriales están incorporando el repertorio popular en los libros escolares desde los primeros niveles educativos para acercar la tradición popular a las nuevas generaciones. Sin embargo, la propuesta de la utilización de músicas tradicionales como material didáctico supone la superación de un modelo educativo donde la música de tradición culta contenía un gran peso en el desarrollo del currículo musical (Costa, 2003).

Por eso, teniendo presente los resultados obtenidos en la presente experiencia, creemos oportuno destacar que los docentes deben despertar el interés en nuestros alumnos para que conozcan el folklore de su país o región.

Discusión y conclusiones

Los videojuegos son importantes recursos didácticos que se han desaprovechado durante años en el ámbito educativo (Morales, 2009). Éstos actúan como mediadores donde los retos que nos propone el juego ayudan a motivar y divertir, provocando que el aprendizaje sea una consecuencia directa de jugar al juego. Además, el contenido curricular del videojuego lo hemos camuflado bajo los propios elementos del juego para fomentar el éxito del aprendizaje.

La versatilidad de los videojuegos, nos permite otorgarles un gran poder social, formando

un lenguaje de comunicación: oral, escrito, icónico, musical, numérico y gráfico. Su valor educativo se encuentra en la capacidad para potenciar la curiosidad por aprender favoreciendo determinadas habilidades al permitir el desarrollo de las distintas áreas del currículum (Ramos y Botella, 2016).

Utilizar los videojuegos en el ámbito educativo, implica incluir un espacio subjetivo que posibilita la simulación de roles y actividades simbólicas. Los juegos son escenarios o espacios, que interpretan la vida a través de la variedad de experiencias y posibilidades (Ramos y Botella, 2015).

En definitiva, los videojuegos permiten al alumnado y a los docentes la posibilidad de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva, que genera experiencias profundas como la construcción personal, autonomía, y el aprendizaje por descubrimiento.

Referencias bibliográficas

- Costa, L. (2003) “Práctica pedagógica y música tradicional” Revista electrónica de LEEME, 12, 1-7. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/costa03.pdf>
- Gómez, M. T. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista iberoamericana de comunicación*, 43, (6), 1-10. Recuperado el 8 de marzo de 2016 de, http://www.rioei.org/deloslectores/1909_Castillo.pdf
- Gros, B. (2004). *Pantallas, Juegos y Educación. La alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.*
- Marín, V.; García, M. D. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 26, 113-119. Recuperado el 8 de marzo de 2016 de, <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n26/Revista26.pdf>
- Morales, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Diálogos de la comunidad*, 78, 1-12.
- Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 26, 55-67. Recuperado el 8 de marzo de 2016 de, <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n26/Revista26.pdf>
- Ramos, S. y Botella, A. M. (2015). Educación musical a través de los videojuegos en la etapa de educación infantil, en Cosme J. Gómez, Tomás Izquierdo (Eds.). *Experiencias y recursos de innovación en Educación Infantil*. Servicio publicaciones Universidad de Murcia (Edit.um), pp. 109-206.
- Ramos, S., y Botella, A. M. (2016). Los videojuegos como herramientas de aprendizaje. una experiencia de innovación con la ópera de Mozart. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 161-171.
- Ramos, S., Botella, A. M. y Fernández, Z. (2016). El folklore de Arenas de San Pedro y su repercusión en la Educación Musical. Propuestas educativas con el audiovisual. *Revista de Folklore* (en prensa).
- Software Eadventure. Recuperado el 3 de marzo de 2016, de <http://e-adventure.e-ucm.es/>

Tutoriales Eadventure. Recuperado el 3 de marzo de 2016, de <http://e-adventure.e-ucm.es/tutorial/>

Banco de Imágenes y Sonidos del INTE de Formación del Profesorado. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2016). Recuperado el 3 de marzo de 2016, de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Caballero García, M.F., Alcaraz Muñoz, V., Alonso Roque, J.I. & Yuste Lucas, J.L. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267291>

Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición

María Fuensanta Caballero García, Verónica Alcaraz Muñoz, José Ignacio Alonso Roque, Juan Luis Yuste Lucas

Universidad de Murcia

Resumen

Las emociones determinan constantemente el comportamiento humano, por lo que éstas no pueden desvincularse del ámbito educativo, siendo la educación emocional necesaria para el desarrollo integral de los alumnos. El área de Educación Física, generadora de situaciones motrices lúdicas, ofrece una inigualable posibilidad para crear vivencias emocionales mediante el uso del juego motor. De este modo, aparece un gran interés pedagógico por conocer las características específicas de dichas emociones. Los objetivos del presente artículo fueron analizar la vivencia emocional que suscita el dominio de cooperación-oposición y analizar la incidencia de la variable competición en el tipo de vivencia emocional para el dominio de cooperación-oposición. Los participantes fueron 107 alumnos de Educación Primaria, quienes tras jugar a cuatro juegos de cooperación-oposición, completaban un instrumento *ad hoc* de reconocimiento emocional de expresiones faciales para las emociones positivas y negativas (alegría, felicidad, humor y afecto, tristeza, miedo, rechazo e ira). Los resultados mostraron que este dominio fue principalmente generador de una mayor intensidad emocional positiva y que el hecho de ganar o perder un juego influía en la experiencia emocional, siendo mayores las emociones positivas ganando y mayores las negativas al perder.

Palabras clave

Emociones; juego motor; educación física

Contacto

María Fuensanta Caballero García. mariafuensanta.caballero@um.es. Universidad de Murcia. España

Emotional intensity in the class of Physical Education depending on the victory: cooperation-opposition games

Abstract

Emotions constantly determine the human behaviour, reason why they cannot be separated from the educational context, being the emotional education necessary for the integral development of students. The subject of Physical Education is generative of playful motor situations and offers an unequalled possibility to create emotional experiences by the use of motor games. In this way, it arises a huge pedagogic interest for knowing the specific characteristics of emotions. The aims of this study were to analyze the emotional experience caused by the cooperation-opposition domain and to analyze the influence of the competition variable in the type of emotional experience in the cooperation-opposition domain. The participants were 107 students of Primary Education who, after playing four cooperation-opposition games, completed an *ad hoc* instrument of emotional knowledge by emotional faces with positive and negative emotions (joy, happiness, humour, love, sadness, fear, rejection and anger). Results showed that this domain was generating a bigger positive emotional intensity and that winning or losing the game could influence in the emotional experience, being more intense the positive emotions when winning and the negative emotions when losing.

Key words

Emotions; motor game; physical education

Introducción

Las emociones son un elemento de gran importancia en el comportamiento de todas las personas. Según Lagardera (1999) nuestras acciones diarias, en mayor o menor grado, siempre están relacionadas con la realidad sensible que nos rodea, es decir, por todo aquello que percibimos como real a partir de lo que sentimos sobre la información percibida a través de nuestros sentidos. Los seres humanos tendemos a experimentar diferentes emociones, presentando cada uno una manera individual y personal de sentir el mundo, interpretando la realidad y presentando comportamientos particulares según cada persona. Según el autor, las personas reaccionan ante los diferentes estímulos según las propias características emocionales, yendo más allá de una simple reacción instintiva, los humanos sentimos nuestra realidad y en consonancia con ésta, tomamos decisiones y nos comportamos.

Para Alcaraz, Caballero y Alonso (2014, p.501) "las emociones forman parte de nuestro legado cultural y de nuestra vida, por lo que las emociones, al formar parte del ente cultural, no pueden desvincularse del ámbito educativo". Como profesionales de la Educación, no podemos dejar de lado la perspectiva emocional, colocando a la educación emocional como una de las principales preocupaciones de la enseñanza. La educación emocional, desde los últimos años, está teniendo una gran significación en la pedagogía utilizada. El principal objetivo que se está promoviendo en la escuela actual es que los alumnos sean competentes en lo que a emociones se refiere, teniendo una transcendencia

a todos los contextos de la vida cotidiana, lo que en definitiva se traduce en una correcta formación integral.

Desde el área de Educación Física, se ofrece la posibilidad de generar vivencias emocionales mediante el uso del juego motor, lo que representa una gran oportunidad para el desarrollo de la educación emocional del alumnado. En esta línea, tal y como afirman Alcaraz y Díaz (2015, p.354):

El área de Educación física se presenta como la más idónea porque la actividad física actúa como generadora de diversas emociones en los alumnos, tanto positivas como negativas, y puede suponer un proceso que beneficie a los alumnos o un proceso que les perjudique. Este aspecto implica que todas las emociones pueden ayudar al proceso de formación emocional de los alumnos.

Durante las sesiones de Educación Física en Educación Primaria, al igual que en la mayoría de situaciones de la vida cotidiana, se generan en los alumnos emociones de diversa índole, siendo la emoción *“una parte importante en la construcción e interpretación de la realidad y forman parte del mundo que vivimos”* (Heinemann y Puig, 1997, p.130). Las emociones tienen un origen, es decir, surgen en las personas como resultado de distintos sucesos externos o internos, por lo que entendemos 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 respuesta a un acontecimiento externo o interno”* (Bisquerra, 2000, p.46).

Para Puig et al. (2001) es fundamental que desde los centros educativos en general y desde la Educación Física en particular, se realice una formación emocional del alumnado. El objetivo será la mejora de la regulación emocional en los alumnos. El deporte y la actividad física se presentan como una posibilidad excelente para trabajar con los discentes desde edades tempranas y mejorar su capacidad emocional. Como maestros de Educación Física, debemos ser conocedores de todos los elementos que componen la práctica física y deportiva, por lo que las emociones que surgen como resultado de dicha práctica, presentan la necesidad de que los profesionales de la educación conozcan su origen, significado y aplicación pedagógica.

Para Alcaraz, Caballero y Alonso (2014), *“tras la realización de reflexiones y evaluaciones subjetivas que cada individuo realiza sobre las informaciones que recibe durante sus relaciones con el entorno (conocimiento), se determina la intensidad de las emociones que se tienen”* (p. 497). Así, la intensidad de una emoción dependerá del juicio individual que cada persona realice sobre la situación, el contexto y sus relaciones con éste, tanto en contextos sociales como en contextos lúdicos.

Siguiendo la clasificación de las emociones suscitadas tanto en contextos lúdicos como en otros, se pueden diferenciar emociones negativas, resultado de una evaluación desfavorable respecto a los propios objetivos (ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión); emociones positivas, resultado de una evaluación favorable respecto a los logros de los objetivos o acercarse a ellos (alegría, humor, amor y felicidad); emociones ambiguas, cuya interpretación puede ser positiva o negativa dependiendo de la situación (sorpresa, esperanza y compasión).

Partiendo del enfoque de la praxiología motriz, se pretende que los profesionales de la actividad física conozcan e identifiquen cuáles son los elementos constituyentes del sistema motrices desarrollados en las sesiones de Educación Física, a fin de intervenir en alguno de los elementos si los objetivos educativos lo requieren (Alcaraz, Caballero y Alonso, 2014).

Haciendo referencia a los dominios de acción motriz, existen estudios que analizan las emociones en función de la interacción motriz con los demás, ya sean compañeros o adversarios. Cabe destacar que desde el punto de vista de la praxiología motriz, Parlebas (1981) realiza una taxonomía de las situaciones motrices, pudiendo ser psicomotrices o sociomotrices, dividiéndose éstas últimas en situaciones de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición. Del mismo modo, los dominios de acción motriz puede realizarse con presencia o ausencia o presencia de competición. A modo de aclaración, se muestra la aportación de Alonso, Gea y Yuste (2013, p.99), quienes afirman que:

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.

Alonso, Gea y Yuste (2013) concluyeron que en presencia de competición la intensidad de las emociones aumenta, sobre todo las positivas en los juegos psicomotrices y de cooperación, sin olvidarnos que lo mismo ocurre con la intensidad emocional en los otros dos tipos de emociones, es decir, con las emociones negativas y ambiguas.

Primeramente, destacar que los juegos motores deportivos independientemente del dominio de acción motriz que se presente, generan vivencias positivas en mayor medida, aunque hay que destacar que los juegos sociomotores elevan la percepción de vivencia positiva, destacando los juegos cooperativos, seguidos de los juegos de cooperación-oposición y de oposición (Alonso, Gea y Yuste, 2013).

Lavega, March, y Filella (2013) determinaron, en relación con el tipo de emoción, que de manera global las emociones positivas obtuvieron valores de intensidad más elevados en los cuatro dominios de acción motriz, siendo también las que presentaron una intensidad superior independientemente de la competición (ganador, perdedor o sin victoria), siendo las emociones ambiguas las que presentaron los valores intermedios y las emociones negativas las que obtuvieron los valores más bajos.

Lavega (2010) concluyó que las emociones positivas se manifiestan con máxima intensidad en juegos cooperativos sin victoria; mientras que las emociones negativas se activan básicamente en los juegos en los que se puede ganar o perder e incluso quedar eliminado, por lo que las emociones negativas suelen relacionarse con la derrota, presentando una mayor intensidad en los juegos de oposición y en los juegos de cooperación con oposición (Lavega, Filella, Agulló, Lagardera, Soldevilla y March, 2011; Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodríguez, 2014).

En presencia de competición, cuando existe la presencia de victoria, la intensidad de las emociones aumenta, sobre todo las emociones positivas en los juegos psicomotrices y de cooperación, teniendo en cuenta que ocurre lo mismo con las emociones negativas y ambiguas, cuya intensidad aumenta también con la presencia de la competición (Alonso, Gea y Yuste, 2013).

Teniendo en cuenta todos los aspectos comentados, consideramos que es necesario que los docentes de Educación Física conozcan cuáles son las distintas vivencias emocionales que los alumnos de la etapa de Primaria experimentan en las sesiones de dicha asignatura. Unificando las distintas situaciones motrices a partir del criterio clasificador que parte de los dominios de acción motriz, se pretende conocer la intensidad emocional de los alumnos, en este caso, dependiendo del hecho de ganar o perder en el juego desarrollado.

Por ello, los tres objetivos de investigación de este estudio son los siguientes:

1. Analizar la vivencia emocional que suscita el dominio de acción motriz de cooperación-oposición.
2. Analizar la incidencia de la variable competición en el tipo de vivencia emocional para el dominio de cooperación-oposición.
3. Determinar las implicaciones educativas de las vivencias emocionales suscitadas.

Método

Participantes y diseño

Los participantes de la investigación fueron 107 estudiantes, pertenecientes a dos grupos de 3º de Educación Primaria y dos grupos de 4º de Educación Primaria. El rango de edad de los participantes fue de 8 a 10 años ($N = 60$ niños, $M = 8.85$, $DT = .732$; $N = 47$ niñas, $M = .700$, $DT = 3.61$) pertenecientes al tercer y cuarto curso de Educación Primaria en un colegio público de una pedanía del municipio de Murcia, en la Región de Murcia.

Todos los alumnos eran alumnos de la asignatura de Educación Física, por lo que los datos fueron obtenidos en el transcurso normal de la programación establecida para dicho curso académico y en las actividades de la asignatura. Tanto la dirección como el departamento de Educación Física del centro fueron informados y dieron su consentimiento para participar en este estudio.

Debido a la elevada dificultad de poder acceder a otras sesiones de educación física en el mismo nivel educativo para conseguir una muestra representativa, se ha realizado una selección de la muestra mediante muestreo no probabilístico, lo que nos ha conllevado a un muestreo por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005). Por ello, ya que la muestra extraída no es representativa, no se pueden llevar a cabo generalizaciones de los resultados obtenidos de la presente investigación.

Instrumento

Para la recogida de datos se utilizó un instrumento *ad hoc* de reconocimiento emocional de expresiones faciales para las emociones positivas y negativas. Las fichas de reconocimiento emocional de expresiones faciales representan ocho emociones a las que les corresponde un dibujo que representa a dicha emoción. En dicho instrumento se representan cuatro emociones positivas (alegría, felicidad, humor y afecto) y cuatro emociones negativas (tristeza, miedo, rechazo e ira). Además, en el instrumento se recogen otros datos como son: nombre del juego realizado, nombre del alumno o alumna, edad, grupo al que pertenece y el resultado del juego (ganador o perdedor).

Procedimiento

A fin de que los alumnos hubieran recibido información sobre el aspecto emocional, se les ofreció una primera sesión con carácter teórico para profundizar sobre las ocho emociones recogidas en el instrumento.

En cada uno de los 4 grupos de Educación Primaria en los que se llevó a cabo el estudio se procedió a desarrollar dos sesiones de Educación Física, en las que se realizaron cuatro juegos de cooperación-oposición; cuyas descripciones se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1.

Descripción de los cuatro juegos desarrollados

| | |
|-----------------------|---|
| Atrapa la bola | El terreno de juego se divide en dos campos de igual tamaño, un campo para el equipo rojo y un campo para el equipo azul. Se establecen dos equipo y dos zonas de meta, la meta para el equipo rojo tras la línea de fondo del campo azul y la meta para el equipo azul tras la línea de fondo del campo rojo. El objetivo es cruzar el campo contrario sin ser pillado por ningún jugador del equipo contrario hasta alcanzar la zona de meta, donde habrá una bola que habrá que lanzar hacia el propio campo y ser atrapada por un compañero sin que bote y dentro del campo del equipo para obtener un punto. Si al cruzar el campo contrario, se es pillado, el jugador debe sentarse en el suelo y ser salvado por un compañero mediante una palmada, volviendo al propio campo con las manos levantadas en alto. |
| Ultimate | El terreno de juego tiene una forma rectangular. Se establecen dos equipos y dos zonas de meta, la meta para el equipo rojo tras una de las líneas de fondo y la meta para el equipo azul tras la otra línea de fondo. El objetivo es marcan un tanto mediante el lanzamiento de la pelota hacia la meta y siendo la pelota atrapada al vuelo por un jugador del equipo propio sin que bote. Los jugadores que tienen la posesión del balón, no pueden desplazarse, sino que tienen que estar quietos. |
| Los diez pases | El terreno de juego tiene una forma rectangular. Se establecen dos equipos. El objetivo es realizar diez pases entre jugadores del propio equipo sin que el balón caiga al suelo para conseguir un tanto. Los jugadores que tienen la posesión del balón, no pueden desplazarse, sino que tienen que estar quietos. |
| El cuadrado | Los alumnos se dividen en dos equipos. Se acota un espacio con forma de cuadrado en la que se introducen todos los miembros de un equipo. El otro equipo se coloca fuera del cuadrado. El juego consiste en que el equipo que está fuera del cuadrado tiene que golpear a los jugadores del otro equipo para poder sentarlos, por lo que se puede o lanzar directamente a algún jugador adversario de dentro del cuadrado o realizar pases entre los jugadores del mismo equipo para conseguir golpear al máximo número de rivales posible. Una vez que han golpeado a alguien, el golpeado tiene que sentarse, pudiendo levantarse de nuevo si protege a algún compañero de ser golpeado. Al acabar la partida, hay un cambio de roles y los cazadores pasan a estar dentro del cuadrado. |

Los juegos se repartieron ente las dos sesiones, el tiempo lectivo fue organizado para que se realizaran dos juegos por sesión (Tabla 2).

Tabla 2.

Organización de los cuatro juegos según la sesión y la clase.

| | Grupo: 3ºA | Grupo: 3ºB | Grupo: 4ºA | Grupo: 4ºB |
|-----------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Primera Sesión | Atrapa la Bola y Ultimate | Atrapa la Bola y Ultimate | Atrapa la Bola y Ultimate | Atrapa la Bola y Ultimate |
| Segunda Sesión | Los diez pases y El cuadrado | Los diez pases y El cuadrado | Los diez pases y El cuadrado | Los diez pases y El cuadrado |

Tras la realización de cada juego, los estudiantes se desplazaban a la zona donde se completa el instrumento. Cada alumno se situaba de manera individual en la zona y se les repartían las fichas que debían rellenar con los gomets (pegatinas de colores) que se les ofrecían. A cada alumno se le repartían tres gomets por juego, teniendo que repartir y colocar obligatoriamente las tres pegatinas sobre la ficha según las emociones que hubieran sentido. Un aspecto a destacar es que los alumnos podían colocar más de una pegatina sobre la misma cara, según la intensidad de la emoción suscitada. De este modo, las pegatinas representan tanto las emociones surgidas como la intensidad de éstas. Además, los estudiantes tenían que indicar su nombre, el grupo, la edad y el resultado del juego (perdedor o ganador). Para el posterior análisis de datos, se utilizaron los programas Microsoft Excel 2010 y el programa estadístico SPSS en su versión 19 para Windows.

Resultados

Se requería comprobar la intensidad de las emociones positivas y negativas (ambas en su totalidad) que se dieron en las cuatro actividades, según se ganase o se perdiese, teniendo en cuenta tanto al género masculino como al femenino. Las medias de los sumatorios de ambos tipos de emociones (sumatorio de las cuatro emociones positivas y sumatorio de las cuatro emociones negativas) se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.
Medias de las intensidades obtenidas en cada tipo de emoción según la victoria

| | N | Media | Desv. típ. |
|-------------------------------|----------|--------------|-------------------|
| Emociones positivas | 107 | 7.64 | 3.154 |
| Emociones positivas ganando | 107 | 5.36 | 3.441 |
| Emociones positivas perdiendo | 107 | 2.28 | 2.638 |
| Emociones negativas | 107 | 3.95 | 3.100 |
| Emociones negativas ganando | 107 | .55 | .993 |
| Emociones negativas perdiendo | 107 | 3.24 | 3.129 |

A su vez, en la Figura 1 se representada dichas media a las que se les ha aplicado una prueba estadística para el contraste de medias para determinar las diferencias significativamente estadísticas entre variables ($p < .05$).

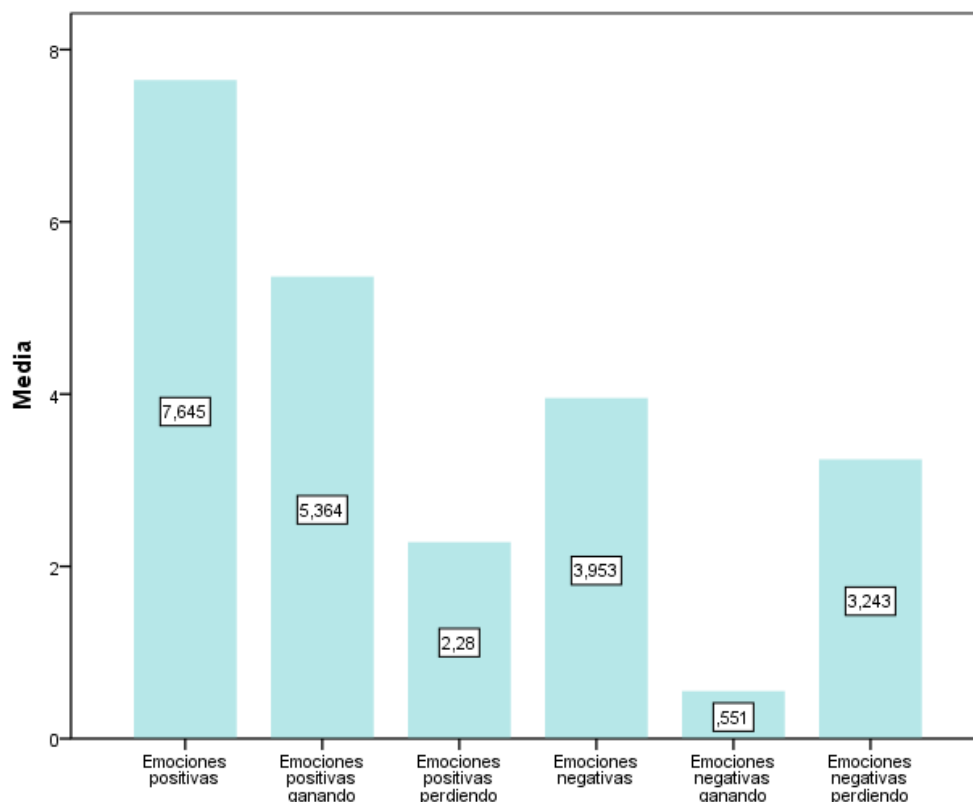


Figura 1. Intensidad media de emociones positivas y negativas según victoria

En cuanto a la prueba de contraste de medias, los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4.
Prueba de contraste de medias

| | Diferencias relacionadas | | | | t | gl | Sig. (bilateral) |
|--|--------------------------|---------------|---|----------|--------|-----|------------------|
| | Media | Desvia c.típ. | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | | | | |
| | | | Inferior | Superior | | | |
| Emociones positivas - Emociones negativas | 3,692 | 6,034 | 2,535 | 4,848 | 6,329 | 106 | ,000 |
| Emociones positivas ganando - Emociones positivas perdiendo | 3,084 | 5,258 | 2,076 | 4,092 | 6,068 | 106 | ,000 |
| Emociones negativas ganando - Emociones negativas perdiendo | -2,692 | 3,432 | -3,349 | -2,034 | -8,112 | 106 | ,000 |
| Emociones positivas ganando - Emociones negativas ganando | 4,813 | 3,606 | 4,122 | 5,504 | 13,807 | 106 | ,000 |
| Emociones positivas perdiendo - Emociones negativas perdiendo | -,963 | 4,380 | -1,802 | -,123 | -2,273 | 106 | ,100 |

Discusión

Mediante el análisis de los datos cuantitativos, se presenta información muy valiosa para la aplicación didáctica de los juegos motores de cooperación-oposición en las clases de Educación Física. Siguiendo a Bisquerra (2000), todos los alumnos han experimentado diferentes respuestas emocionales según los distintos acontecimientos, y cada uno de éstos ha experimentado emociones de una manera singular.

Teniendo en cuenta las emociones totales surgidas en los alumnos y la diferenciación significativa entre variables, se puede verificar que las emociones positivas totales durante la práctica de estos juegos de cooperación-oposición presentan, de manera significativa, mayor intensidad que las emociones negativas totales. Estos resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los datos obtenidos por Lavega et al. (2011), quienes determinaron que las emociones positivas predominan en los cuatro dominios de acción motriz (individual, cooperación oposición y cooperación-oposición).

Además, también se determina que existieron diferencias significativas entre la intensidad de las emociones positivas según se ganase o se perdiese. De este modo, corroboramos que las emociones positivas presentaron mayor intensidad cuando se conseguía ganar el juego. En este sentido, se establece una relación entre el hecho de conseguir ganar un determinado juego y la presencia de emociones de carácter positivas. Siguiendo esta línea, la media de intensidad de las emociones negativas cuando se perdía, presenta diferencias significativas con la intensidad de las emociones negativas cuando se ganaba, es decir, la intensidad de las emociones negativas presentaron mayor intensidad emocional cuando se perdía que cuando se ganaba el juego. De este modo, el hecho de ganar o perder un juego influye en la experiencia emocional, siendo mayores las emociones positivas ganando y mayores las negativas al perder. Por tanto, el resultado del juego es determinante para que se susciten emociones negativas o positivas. Las situaciones de cooperación-oposición con competición, generaron emociones diversas.

Por otra parte, si nos basamos únicamente en el factor victoria (ganar o perder), se determina que cuando se ganaba, sí existieron diferencias significativas entre las emociones positivas y las emociones negativas, lo que se traduce en que cuando se consiguió ganar, la intensidad de las emociones positivas fue significativamente mayor que las emociones negativas, resultados que coinciden con los encontrados por Alonso, Gea y Yuste (2013). Además, se determina que cuando se perdió también existieron diferencias significativas entre la intensidad de las emociones positivas con un y la de las emociones negativas, es decir, las emociones negativas presentan mayor intensidad que las emociones positivas cuando se pierde. Estos resultados evidencian la necesidad de determinar qué tipos de juegos seleccionar en relación con nuestros intereses pedagógicos, así como la necesidad de propiciar la oportunidad a todos los alumnos de experimentar tanto la victoria como la derrota.

No obstante, tal y como ya se ha señalado previamente, la media del cómputo total de la intensidad de las emociones positivas fue mayor que el cómputo total de las emociones negativas, lo que manifiesta que de manera general, aun existiendo la presencia de emociones negativas, sobre todo cuando se pierde el juego, las situaciones lúdicas generan experiencias emocionales positivas, coincidiendo este resultado con los resultados obtenidos por Alonso et al. (2012), quienes determinaron que el aspecto de ser ganador o perdedor, no influye para evaluar emocionalmente los juegos de cooperación-oposición con victoria.

Un hecho muy relevante es que a través del juego motor, de manera general, se van a suscitar mayores emociones positivas que negativas. No obstante, el hecho de que el factor

victoria sea tan influyente en la vivencia emocional, pone de manifiesto la importancia de seleccionar los mejores recursos pedagógicos, en este caso los juegos motores, para que todos los discentes puedan desenvolverse en situaciones distintas y tengan la oportunidad de experimentar diversas emociones y crear un bagaje tanto motor como emocional que dé respuesta a sus necesidades en la vida cotidiana.

Conclusiones

Se determinan las siguientes conclusiones:

1. La aplicación didáctica de los juegos motores de cooperación-oposición genera más intensidad emocional positiva que negativa.
2. El resultado obtenido determina la intensidad emocional. La intensidad positiva es mayor en los juegos en los que se consigue ganar que en los que se pierde y la intensidad negativa es mayor en los juegos en los que se pierde que en los que se consigue ganar.
4. El hecho de que el factor victoria determine la vivencia emocional, manifiesta la necesidad de estudiar en profundidad sobre este aspecto, a fin de determinar las prácticas pedagógicas más oportunas.

Agradecimientos

Parte de este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos I+D+i. DEP2010-21626-C03-03.

Referencias

- Alcaraz, V., Caballero, M. F. y Alonso, J. I. (2014). Análisis de las emociones experimentadas en juegos de cooperación con oposición desde la perspectiva de género: revisión de la literatura. En M. Sánchez, A. B. Mirete y N. Orcajada (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de Primaria* (pp.497-510). Universidad de Murcia, Murcia: Editum.
- Alcaraz, V. y Díaz, A. (2015). Situaciones motrices lúdicas desencadenantes de emociones, en función del género. En J. J. Maquilón y N. Orcajada (Eds.), *Investigación y acción educativa en Infantil y Primaria* (pp.353-364). Universidad de Murcia,
- Alonso, J.I., Gea, G., y 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.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. México: Editorial Praxis.
- Heinemann, K. y Puig, N. Emocions en l'esport. Esbós d'una anàlisi sociològica. *Revista catalana de sociologia*, 5, 117-146.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P. y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 15-32.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts Educación Física y Deportes*, 56, 99-106.

- Lavega, P. (2010). Juegos tradicionales, emociones y educación de competencias. *II Curso de formación sobre O Patrimonio Lúdico. O Jogo Tradicional e as didácticas específicas*. Melide, 22 al 23 de octubre 2010.
- 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), 151-165.
- 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., Rodríguez, J. P., Alonso, J.I., Araujo, P., Etxebeste, J., Jaqueira, A. R., Lagardera, F. y March, J. (2011). Incidencia de la perspectiva de género en la clase de educación física: juegos deportivos y emociones. IX Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, 8 al 11 de septiembre de 2011. GREJE.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: Insep.
- Puig, N., Lagardera, F. y Juncà, A. (2001). Enseñando sociología de las emociones en el deporte. *Revista Apunts*, 64, 69-77.

Arroyo González, R. & Gutierrez Braojos, C. (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 135-147.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.221191>

Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado

Rosario Arroyo González, Calixto Gutierrez Braojos
Universidad de Granada

Resumen

Este artículo presenta una investigación sobre competencias en la escritura, expresadas por diferentes muestras de estudiantes universitarios. Estas competencias activan procesos universales de desarrollo escritor, esto es: procesos procedimentales-declarativos, condicionales, afectivos y socioculturales. La innovación de esta investigación es describir operativamente las competencias escritoras para su desarrollo en la formación inicial del profesorado. Otra innovación es el estudio de competencias escritoras en diferentes niveles universitarios. Para todo ello se aplica una metodología mixta. Por último, esta investigación fundamenta el diseño e implementación de la enseñanza de competencias escritoras.

Palabras clave

Estudiantes universitarios; competencias escritoras; análisis estadístico; análisis de contenido

Written competencies in university teacher training

Abstract

This paper deals with research in writing competencies, expressed by different samples of university students. These competences activate universal processes of writing development, such as, procedural-declarative, conditional, affective and socio-cultural processes. The innovation

Contacto:

Rosario Arroyo González. rarroyo@ugr.es. Universidad de Granada. España

provided by this paper consists of describe the writing competences in a practical manner for the teachers initial formation. Another new factor included in the paper is the study of writing competences at different university levels. A multimethod methodology was applied during the whole process. Finally this research provides a base for the design and implementation of teaching of writing competences.

Key words

Higher Education; writing competences; statistical analysis; content analysis

Introducción

Competencia es la operación, habilidad y/o estrategia inferida que produce una actuación concreta en el futuro y que se evalúa con criterios de eficiencia y oportunidad (Rickheit, Strohner y Vorwerg, 2008). La innovación de este artículo es describir todas las competencias que activan las operaciones escritoras, con criterios de eficiencia profesional y de oportunidad estratégica docente para adaptarse a las exigencias de las sociedades del Siglo XXI. También se trata de averiguar patrones comunes en las competencias expresadas por estudiantes de diferentes niveles universitarios y de diferentes titulaciones en la formación inicial del profesorado. Todo ello con vista a diseñar y aplicar estrategias didácticas que mejoren las competencias escritora del futuro profesional de la educación.

1.- Procesos y competencias escritoras

Los nuevos retos del Siglo XXI están exigiendo una nueva alfabetización, informacional-digital, mediática y académica (Guzmán-Simón y García Jimenez , 2014), para el uso de diferentes sistemas lingüísticos, entre los que destaca la práctica social de la escritura. La escritura es también un instrumento de reflexión en la práctica universitaria que permite analizar realidades (Vaquero, Macias y Macazaga, 2014), que conducen a nuevos aprendizajes. Por esto, los procesos de desarrollo escritor es tema de interés recurrente en la investigación desde las últimas décadas del siglo pasado. De todo este bagaje investigador *“el epíteto más común, aplicado al acto de la escritura, es que se trata de una tarea compleja”* (Myhill y Fisher, 2010, 61)

De la revisión de la investigación sobre la escritura se identifican una serie de competencias, que intervienen en el desarrollo escritor de cualquier lengua y en cualquier contexto comunicativo. Estas competencias son de carácter cognitivos-lingüísticos, metacognitivo-afectivo y sociocultural (Arroyo, 2006b). Seguidamente se verá como describe la literatura científica las competencias escritoras:

- 1.- En primer lugar se identifican competencias lingüístico-cognitivas de planificación, transcripción y revisión de la escritura (Alamargot y Fayol, 2009).
- 2.- En segundo lugar el escritor despliega competencias metacognitivas, tales como poseer una *“teoría de las tareas”* y una *“teoría del texto”*. Esto supone, por un lado, tener una idea clara y distinta de las posibles finalidades e intenciones del texto que se va a escribir y de cómo éstas condicionan la forma, contenido y estructura del texto y, por otro, poseer un amplio conocimiento metatextual que permita autorregular la escritura (Arroyo, 2009).
- 3.- La literatura, también destaca las competencias metacognitivas de carácter afectivo. Las más interesantes son la creatividad para aplicar estrategias propias que permite a los

escritores concentrarse y percibirse competentes en el desarrollo de sus procesos escritores de forma independiente (Fidalgo, Arias-Gundín, García y Torrance, 2010); y la motivación hacia las escritura (Can y Walker, 2011).

4.- Se señalan, además, las competencias socioculturales en la escritura, es decir: competencias sociopolíticas, comunitarias-profesionales y de identidad cultural (Arroyo y Salvador, 2009). En los estudios sociopolíticos de la escritura se comparan el desarrollo de operaciones escritores en escritores de diferentes países (Crossley, WestonMclain y McNamara, 2011). Con respecto a las competencias comunitarias-profesionales, el interés se centra en la diversidad cultural de los estudiantes (Ball, 2006). Por último, en relación a los procesos de desarrollo de la identidad en la escritura, se analiza la expresión de valores culturales en el lenguaje escrito, como fundamento de un currículo educativo que pretende promover la expresión de identidades diferenciadas (Arroyo 2006a ; Arroyo y Hunt, 2010).

Sin bien está bastante delimitados todos las competencias escritoras, no existen estudios que describan y evalúen operativamente todas y cada uno de estas competencias para su enseñanza en la formación universitaria. De esto se ocupará este artículo.

2.- Finalidad, objetivos e hipótesis de la investigación

Los interrogantes que han suscitado esta investigación son los siguientes: ¿los estudiantes, al llegar a la universidad y a su paso por la misma, qué nivel de conciencia tienen sobre las competencias escritoras profesionalizantes? ¿qué operaciones realizan cuando escriben? Por lo tanto, la finalidad de esta investigación es describir, operativamente, las competencias escritoras expresadas por diferentes muestras de estudiantes universitarios, futuros profesionales de la educación. El análisis operativo de las competencias escritoras se realiza a través de la reflexión que el propio estudiante hace de sus actividades cuando escribe. Esta reflexión es incitada a través de una entrevista escrita que desglosa cada competencia escritora en todas las posibles operaciones incluidas en cada competencia.

Para lograr esta finalidad se han perseguido los siguientes objetivos:

1. Describir las operaciones que muestran las competencias escritoras de planificación, transcripción, revisión, de teoría de las tareas, de teoría del texto, de autorregulación, de autocontrol, de motivación, de creatividad, socio-políticas, comunitarias-profesionales y de identidad; en estudiantes universitarios en la Facultad de Ciencias de la Educación.
2. Identificar los diferentes procesos escritores: procedimentales-declarativos, condicionales, afectivos y socioculturales; según el nivel educativo de los sujetos en la Facultad de Ciencias de la Educación

De estos objetivos se derivan la siguiente hipótesis de trabajo:

- a) No existen diferencias significativas en la expresión de procesos escritores en función de los niveles educativos universitarios analizados.

3.- Metodología

En esta investigación se aplicó un diseño de investigación mixto en el que se combina el método de análisis de contenido con la aplicación de estadísticos descriptivos para el logro de los objetivos propuestos y comprobación de la hipótesis.

3.1.- Participantes

La población a quién se dirige ese estudio son los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se obtuvo una muestra de diferentes niveles, aplicando un muestreo no probabilístico deliberado y opinático.

El total de muestra lo compuso 43 estudiantes, de los cuales, 14 eran del tercero y cuarto curso de universidad en las titulaciones de Psicopedagogía y Magisterio y 29 de primer curso de universidad en las titulaciones de Magisterio y Graduado Social

3.2.- Instrumentos

Para la recogida de datos se ha aplicado la entrevista de tipo cognitivo, en base a las entrevistas en profundidad diseñadas y aplicadas por Graham y Harris, (2005) y Salvador y García, (2005); en la que se pregunta al estudiante sobre competencias escritoras. Se trata de una entrevista semiestructurada con preguntas del tipo: “*Cuando escribes un texto ¿piensas que el tema, la forma y el idioma en el que se escribe está relacionado con la utilidad que tenga el texto? Pon un ejemplo*” (Arroyo, 2009). Esta entrevista incluye 37 preguntas escritas, con un tiempo de realización de una hora, aplicada por un profesor universitario en el primer semestre del curso académico.

3.3.-Procedimientos

En este apartado se explicita el proceso de análisis de datos cualitativo y cuantitativo para dar respuesta a los objetivos de este estudio.

Con respecto al análisis de los datos generados tras la aplicación de la mencionada entrevista, se aplicó el Método de Análisis de Contenido. En el proceder de este método fue necesario establecer: a) El universo a analizar: en total 43 entrevistas. b) Las unidades de contexto: la información registrada en cada entrevista. c) Las unidades de registro: la palabra, la frase o el párrafo, siempre que aportase información completa sobre alguna competencia escritora. d) La clasificación de los datos mediante la codificación de cada unidad de registro, usando el Programa Nvivo. e) La elaboración de un sistema de Sistema de Categorías (ver Tabla 1). f) La reducción de los datos mediante el recuento de frecuencia de los códigos que arrojó un total de 3519 codificaciones.

Tabla 1.

Sistema de categorías de procesos, competencias y operaciones escritoras

| Procesos | Competencias | Operaciones |
|--|---------------|--------------------------------|
| PROCEDIMEN- TAL/ DECLARATIVO | Planificación | Auditorio |
| | | Objetivos |
| | | Génesis de ideas |
| | | Selección de ideas |
| | | Ordenación de ideas |
| | | Fuentes de ideas (dónde busco) |
| | | Registro de ideas |
| | Transcripción | Sentido gramatical |
| Progresión de las ideas y coherencia textual | | |

| | | | |
|---|-------------|---|---|
| | | Vocabulario | |
| | | Selección léxica | |
| | | Ortografía y grafía | |
| | | Soportes (sobre que escribo) | |
| | Revisión | Adecuación del texto a lo planificado | |
| | | Modificación de la estructura y léxico de la oración | |
| | | Cambios para lograr unidad global y estilo en el texto | |
| | | Modificaciones de puntuación, ortografía y grafía | |
| | | Revisión por otros | |
| | | Revisión por uno mismo | |
| | CONDICIONAL | Teoría de la tareas | Funciones socioculturales del texto (para qué escribir como exigencia social) |
| Características socioculturales y lingüísticas del auditorio | | | |
| Relación entre las funciones y el auditorio; y la forma, el contenido, la estructura , el código lingüístico y el soporte del texto | | | |
| Estrategias para escribir buenos textos (las conozco) | | | |
| Teoría del texto | | Relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) y el código lingüístico | |
| | | Relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, estructura, forma) y el tipo de soporte | |
| | | Relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) y el tipo de estructura | |
| | | Clasificación de los párrafos y partes del texto según criterios de jerarquía y unidad | |
| Autorregulación | | Selección de estrategias (las elijo) según las características del texto (objetivos, contenido, forma, estructura, soporte, código lingüístico) | |
| | | Auto-instrucciones en el proceso escritor | |
| | | Reflexión sobre las propias competencias escritoras | |
| AFECTIVO | | Autocontrol | Selección de sentimientos adecuados al tipo texto (objetivos, contenido, estructura, forma, código lingüístico y soporte) |
| | | | Concentración |
| | Motivación | Recursos humanos y materiales en la escritura (apoyos en el proceso escritor) | |
| | | Auto-concepto en las tareas de la escritura | |
| | Creatividad | Expresión de valores propios en la escritura | |
| | | Estrategias propias de escritura (estrategias concretas que aplico ideadas por mí) | |

| | | |
|----------------|----------------------------|--|
| | | Estilos de expresión escrita propios |
| SOCIO-CULTURAL | Sociales-políticas | Condicionamientos político-económicos sobre la propia escritura (soportes, idioma, temas, géneros, utilidad de mis textos) |
| | | Funciones sociales de la propia escritura (mis escritos mejoran la sociedad) |
| | Comunitarias-profesionales | Usos cotidianos y/o profesionales de la escritura (cuándo y dónde escribo) |
| | | Intereses comunitarios y/o profesionales en los usos cotidianos de la propia escritura (mis escritos sirven para conocer o ayudar a los demás) |
| | | Códigos lingüísticos utilizadas en los usos cotidianos de la propia escritura |
| | | Estrategias colaborativas en la construcción de los propios textos |
| | Identidad | Experiencias o ideas expresadas en los propios escritos |
| | | Domino de la lengua escrita materna |
| | | Intereses propios en los uso de la escritura (mis escritos me sirven a mí) |

El procedimiento básico usado para garantizar la fiabilidad es “la triangulación”. Una estrategia de triangulación aplicada en esta investigación es la “triangulación de fuentes de datos”, utilizando sujetos diferentes titulaciones, que reflejan la variedad de estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Otras estrategias de triangulación, aplicada, es la “triangulación de investigadores”, en sesiones de discusión sobre las unidades de registro donde no existían coincidencias de codificación para llegar a un consenso.

La validez del sistema de categorías se estableció aplicando la vía inductiva y la vía deductiva. En una investigación previa (Arroyo, 2013) la vía inductiva había permitido identificar y clasificar los procesos escritores expresado por los sujetos de una muestra, en categorías, subcategorías y operaciones (ver Tabla 2), aplicando el Programa Nvivo. Posteriormente, por la vía deductiva el sistema de categorías y la entrevista cognitiva fueron sometidos al Juicio de Expertos. Para ello se aplicó a los expertos un cuestionario que valoraba los instrumentos mencionados. Con el propósito de analizar el grado de acuerdo entre los jueces expertos se aplicó W de Kendall y se calculó el coeficiente de correlación intraclase. Los resultados obtenidos demostraron que las valoraciones de los jueces expertos en todas las dimensiones analizadas, fue positiva (Arroyo y Gutiérrez-Braojos, 2013).

4.-Resultados

En la Tabla 2 se presentan los recuentos de frecuencias para cada proceso (categoría) y competencia (subcategoría) escritor, expresados por los sujetos de la muestra, clasificados por niveles universitarios y titulación. También se presentan los porcentajes de frecuencias referidos al total de codificaciones de cada Nivel/Titulación.

En líneas generales, los resultados del análisis indican la expresión de procesos y competencias escritoras son muy similares entre las diferentes titulaciones universitarias docentes.

Tabla 2.
Tabla de frecuencias de procesos y competencias escritoras

| Nivel/Titulación | Sp | St | Sr | SD | Sta | Stx | Sarr | SC | Sac | Sm | Sc | SA | Ss | Scp | Si | SSC | ST |
|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|------|
| 4ºPS (n= 5) | 87 | 62 | 63 | 212 | 31 | 25 | 23 | 79 | 1 | 56 | 27 | 84 | 11 | 62 | 35 | 108 | 483 |
| | 18% | 13% | 13% | 44% | 6% | 5% | 5% | 16% | 0% | 11% | 6% | 17% | 2% | 13% | 8% | 23% | 100% |
| 1º/LE (n= 20) | 368 | 296 | 118 | 782 | 79 | 96 | 115 | 290 | 1 | 187 | 81 | 269 | 40 | 167 | 127 | 334 | 1675 |
| | 22% | 18% | 7% | 47% | 5% | 6% | 7% | 18% | 0% | 11% | 5% | 16% | 2% | 10% | 7% | 19% | 100% |
| 3º/P (n=8) | 169 | 100 | 69 | 338 | 43 | 29 | 73 | 145 | 3 | 89 | 51 | 143 | 14 | 72 | 50 | 136 | 762 |
| | 22% | 13% | 9% | 44% | 6% | 4% | 10% | 20% | 0% | 12% | 7% | 19% | 2% | 9% | 6% | 17% | 100% |
| 1º/ES (n=7) | 141 | 95 | 34 | 270 | 25 | 18 | 41 | 84 | 2 | 60 | 25 | 87 | 14 | 81 | 63 | 158 | 599 |
| | 24% | 16% | 6% | 46% | 4% | 3% | 7% | 14% | 0% | 10% | 4% | 14% | 2% | 14% | 10% | 26% | 100% |

Nota1: “PS”, 4º/ Psicopedagogía; “LE”, 1º/ Maestro; “P”, 3º Maestro; “ES”, 1º de Educación Social

Nota 2: S:sumatoria de frecuencias

Competencias: Sp: planificación, St: transcripción, Sr: revisión; Proceso: SD: Procedimental-declarativo

Competencias: Sta: teoría de la tarea, Stx: teoría del texto, Sarr: autorregulación; Proceso: SC: Condicional

Competencias: Sac: autocontrol, Sm: motivación, Sc: creatividad; Proceso: SA: Afectivo

Competencias: Ss: socio-políticas, Scp: comunitarias-profesionales, Si: identidad; Proceso: SSC: Sociocultural

ST: suma total de frecuencias por Nivel/Titulación

Seguidamente se describirán las operaciones escritoras que realizan los estudiantes entrevistados y que describen las diferentes competencias escritoras. Para ello se extraerán citas textuales de las entrevistas y se pondrá en paréntesis el código de la Titulación y el número de la entrevista (ejemplo: PS01= Titulación de Psicopedagogía, Entrevista 01).

4.1.- Competencias de planificación, transcripción y revisión: proceso procedimental-declarativo de la escritura

En todas las titulaciones se obtienen frecuencias entre el 18% y el 24% en la competencias de planificación (Sp), expresadas en operaciones tales como: a) registrar idea: “*escribirlas en un papel*” (PS01); b) búsqueda de fuentes de ideas: “*en internet (google..) y distintas enciclopedias*” (LE08) “*... en revistas*” (LE15); c) ordenar ideas: “*hago un pequeño esquema de ideas sobre las que quiero poner en el texto*” (LE22); d) plantearse objetivos “*antes de escribir un texto pienso para que y porqué estoy escribiendo*”(LE22); e) seleccionar de ideas: “*Anoto ideas que pienso que me van a ser útiles para desarrollar alguna parte del texto o conclusiones que me surgen*” (P31); f) generar ideas: “*antes de escribir el texto pienso en el tema del texto*” (ES38); g) considerar el auditorio: “*ante todo que el mensaje que quieres transmitir llegue a los destinatarios, un profesor, un amigo, tu pareja...*” (ES39).

La transcripción de la escritura, entre el 13% y el 16% , (St) se expresa con operaciones, tales como: a) sentido gramatical: “*intento escribir las frases completas*” (ES42); b) progresión de ideas y coherencia textual: “*utilizo nexos como ‘por consiguiente’, siguiendo en esa línea al igual que en la anterior*” (ES41); c) vocabulario: “*intento buscar sinónimos de los que conozco*” (P35); d) selección léxica: “*a veces me gustan palabras que leo en algún sitio o que*

alguien usa...” (P30); e) ortografía y grafía: “Punto y aparte...pongo coma, e intento no cometer faltas” (P23), “aplico normas de acentuación, sangría, párrafos...” (P28); f) selección de soportes: “Papel, bolígrafo, folios para escribir...” (LE22) “procesadores de textos como Microsoft Word” (LE15).

Por último, con frecuencias entre el 6% y el 13%, la competencia de revisión (Sr) es expresada por los sujetos de la muestra en operaciones del tipo: a) adecuación del texto a lo planificado: “después de escribir cambio palabras, frases, párrafos” (LE11); b) modificación de la estructura y léxico de la oración: “después de escribir un texto quito y cambio nexos” (LE10), “después de escribir un texto añado palabras, frases, nexos” (LE10); c) cambios para lograr la unidad global y estilo del texto: “... las voy relacionando, unas con otras [las ideas] hasta que decido como quiero que vaya quedando el texto... cuando me doy cuenta de que alguna idea está siendo redundante modifico o cambio alguna parte...” (PS04); d) modificación de puntuación, ortografía y grafía: “después de escribir un texto añado o quito signos de puntuación y cambio la caligrafía” (PS03); e) revisión por otros o por uno mismo: “para saber que tengo que modificar en el texto pues leerlo como si estuviese leyendo para la clase” (LE08)

En definitiva es un patrón común de toda la muestra que se obtengan valores bastantes homogéneos entre el 44% y 47%, en el proceso procedimental-declarativo (SD).

4.2.-Competencias socio-políticas, comunitarias-profesionales y de identidad: proceso sociocultural de la escritura

El proceso sociocultural (SSC) presenta una oscilación de frecuencias entre el 17% y el 26% .

La competencia comunitarias-profesional de la escritura (Scp), con frecuencias entre 9% y el 14%, se expresa en las operaciones siguientes: a) usos cotidianos y profesionales de la escritura: “escribo fundamentalmente en el ámbito académico” (PS03), “escribo en mi casa por mi cuenta” (LE06), b) intereses comunitario y/o profesionales en los usos cotidianos de la escritura: “las cartas con mis amigas sirven para conocerlas mejor” (LE07); c) códigos lingüísticos utilizados en los usos cotidianos de la propia escritura: “según la utilidad del texto utilizo figuras retóricas, lenguaje específico y técnico” (ES36); d) estrategias colaborativas en la construcción del texto: “hago textos colaborativos en los trabajos de clase” (ES38).

La competencia de identidad en la escritura (Si), con frecuencias entre el 6% y el 10%, es descrita en operaciones del tipo: a) experiencias e ideas expresadas en los propios escritos: “escribo relatos breves, para ello me inspiro en documentales... tengo un relato acerca de un homosexual...” (P30); b) dominio de lengua escrita materna: “mis padres me ayudaron a escribir” (P29), e) intereses propios en el uso de la escritura: “mis escritos han servido para que mi escritura sea lo más correcta posible” (LE25), “mis textos han mejorado mi escritura y mi vida” (PS02).

Se puede comprobar que las frecuencias en la competencia sociopolítica de la escritura (Ss) caen por debajo del 5%. Esta competencia se refieren a la toma de conciencia de los condicionamientos, políticos y económicos que determinan los soportes, los idiomas, los temas, los géneros y las finalidades de los textos propios. La competencia sociopolíticas también se refiere a la toma de conciencia sobre la utilidad social de los propios textos, expresadas de la siguiente forma: “Pienso que lo que he escrito ha servido para algo o para alguien” (ES34).

En definitiva es un patrón común de toda la muestra es que se obtengan menor frecuencia (entre el 17% y el 26%) en el proceso sociocultural (SSC), que en el proceso procedimental-declarativo (SD) de la propia escritura, con frecuencias, este último, entre el 44% y el 47%.

4.3.-Competencias de teoría de la tarea, de teoría del texto, de autorregulación, de autocontrol, de motivación y de creatividad: proceso condicional y afectivo de la escritura

Si se observan los porcentajes de frecuencias de las competencias en el proceso condicional, destaca la competencia de autorregulación (Sarr), con una frecuencia entre el 5% y el 7%; descrita en operaciones tales como: a) selección de estrategias según las características del texto: *“en los textos que escribo varío las estrategias y el código lingüístico”* (ES40); b) Auto-instrucciones en el proceso escritor: *“cuando escribo un texto me digo a mi mismo lo que tengo que hacer para escribir un buen texto”* (ES36); c) reflexión sobre las propias competencias escritoras: *“para mi es importante saber donde se tiene que escribir una pausa y cómo se escriben las palabras...si voy a escribir un texto argumentativo se que tiene que tener...”* (LE14). Dentro del proceso condicional le siguen, en porcentajes de frecuencias, las competencias de teoría de las tareas (Sta) y de teoría del texto (Ttx). Se observan frecuencias algo más bajas en la teoría de las tareas con respecto a la teoría del texto. Las competencias de teoría del texto se expresan en operaciones que muestran un conocimiento de la relación entre el tipo de texto y el código lingüístico, el soporte y la estructura del texto: *“mi texto es diferente según los aparatos”* (LE09), *“por ejemplo si escribo un texto argumentativo deberá tener las partes de las que consta”* (LE16). También la teoría del texto (Stx) se muestra en la operación de clasificar párrafos y partes del texto según criterios de jerarquía y unidad. Esta operación ha sido expresada, parcialmente, solo en una entrevista: *“...al final suelo necesitar una conclusión que permita dejar al lector con una buena idea final de lo que ha leído”* (LE17).

Por otra parte, poseer una teoría de la tarea (Sta), con una frecuencia entre el 4% y el 6%, es una competencia que se muestra en operaciones tales como: conocer las funciones socioculturales del texto, las características socioculturales y lingüísticas del auditorio y las relaciones de esto con el tipo de texto. Estas operaciones se expresan de modo parcial del siguiente modo: *“Para quién esté dirigido, y su utilidad puede ser diferente dependiendo del texto pero puede servirle como apoyo para escribir textos relacionados con el tema”* (LE22). Otra operación de la competencia que presume una teoría de las tareas es conocer estrategias para escribir buenos textos: *“cuando escribo un texto sé lo que necesito y lo que tengo que hacer para lograr terminarlo”* (P29).

En lo que se refiere al proceso afectivo destaca el hecho de que los mayores porcentajes de frecuencias (entre el 10% y 12%) se acumulen en la competencia de motivación (Sm) hacia la escritura. Esta competencia se muestra en la disposición de apoyos humanos y materiales en la escritura y en el auto-concepto en las tareas escritoras, operaciones que se expresan del siguiente modo: *“busco en internet la mejor manera de hacerlo...o pregunto a compañeros”* (LE08), *“he mejorado mi caligrafía, mis faltas de ortografía y mi expresión”* (LE10). Es de destacar que la mayor frecuencia en la competencia de motivación corresponde a la expresión de apoyos en la escritura.

En este proceso afectivo las frecuencias proporcionales descienden entre el 4% y el 6%, en la competencia creativa (Scp). Esta competencia se muestra en operaciones de expresión de valores con la escritura, en el uso de estrategias propias y en la aplicación de un estilo personal en la escritura. Estas operaciones se expresan del siguiente modo: *“reflexionamos sobre valores que nos transmite tal o cual pasaje...”*(P30), *“ tener las ideas claras, organizar estas ideas y darles forma a través de la escritura; además utilizaré toda las fuentes de información posibles a mi alcance sobre el tema”* (PS05). Por último, destacar la nula frecuencia proporcional de expresión de la competencia de autocontrol (Sac) en la escritura, en todas las titulaciones.

4.4.-Competencias escritoras expresadas por los sujetos de los diferentes niveles universitarios

Debido a una ausencia de normalidad en determinadas variables, y varianzas no homogéneas, se optó por aplicar la U de Mann-Withney para el contraste de los procesos escritores entre ambos grupos. El primero con estudiantes de primer curso y el segundo con estudiantes de tercer y cuarto curso, para determinar algún avance en los procesos escritores.

Con la aplicación de la U de Mann-Whitney, los estadísticos de contrastes y el p-valor asociado indican nulidad de diferencias significativas entre ambos grupos en todos los procesos escritores analizados: procedimentales-declarativos, condicionales, afectivos y socioculturales (ver Tabla 3). Finalmente, se calculó el tamaño del efecto (Cohen, 1988). Los resultados obtenidos indicaron una limitada varianza en los procesos escritores.

Tabla 3.
Comparación entre grupos aplicando U de Mann-Whitney

| Variables dependientes | Grupos de Primer año (n= 29) | Grupos de 3° y 4° año (n= 14) | Valores estadísticos | | | |
|------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------|------|-----|-----|
| | R° | R° | U | z | p | d |
| Proceso procedimental-declarativos | 22.19 | 21.61 | 195.5 | -.14 | .87 | .02 |
| Proceso condicional | 21.95 | 22.11 | 201.5 | -.04 | .97 | .01 |
| Proceso afectivo | 21.78 | 22.46 | 196.5 | -.17 | .87 | .03 |
| Proceso sociocultural | 21.88 | 22.85 | 199.5 | -.09 | .93 | .01 |
| Total | 22.09 | 21.82 | 200.5 | -.07 | .95 | .01 |

Por tanto, se puede interpretar que no se observa un avance en el uso de los procesos escritores en los estudiantes de segundo y tercer curso con respecto a los de primer curso.

5.- Discusión y Conclusiones

Seguidamente se presentan las conclusiones de esta investigación en relación a los objetivos e hipótesis.

Con respecto a las similitudes en competencias escritoras expresadas por los sujetos de la muestra, se descubren patrones comunes, estos son:

- El proceso procedimental-declarativo obtiene las frecuencias más altas (con valores entre 44% y 47%) y, además, se expresan competencias de planificación, transcripción y revisión de la escritura. Estos resultados coinciden con una investigación previa (Arroyo, 2013) realizados con estudiantes universitarios.
- Sigue el proceso sociocultural, en cuanto a tendencia a la baja (frecuencias entre el 16% y el 27%). Destaca, en esta tendencia, la operación de la toma de conciencia de los condicionamientos, políticos y económicos (competencia sociopolítica). Esto

significa el desconocimiento de la influencia político-económico en la propia escritura por parte de los estudiantes entrevistado, lo que supone escasa conciencia crítica en el lenguaje escrito. En este sentido Castello y Donahue (2012), plantean la necesidad de actividades académicas escritas en la universidad que despierten el pensamiento crítico.

- Con respecto a los procesos condicionales y los procesos afectivos la tendencia común es la oscilación de frecuencias con tendencia, igualmente, hacia la baja (entre 14% y el 20% y entre el 14% y el 19%, respectivamente). Destaca la presencia de la competencia de autorregulación del proceso condicional de la escritura. Este hallazgo coincide con otras investigaciones que demuestran la presencia de estas competencias a medida que aumenta la edad (García y Fidalgo, 2003).
- En lo que se refiere al proceso afectivo destaca la competencia de motivación hacia la escritura. Esta competencia se sustenta, sobre todo, en la disposición de apoyos materiales en la escritura por encima de un auto-concepto positivo hacia la misma.

Por último, se puede afirmar que se cumple la hipótesis planteada, puesto que no se observa un avance en la expresión procesos escritores en los estudiantes de segundo y tercer curso con respecto a los de primer curso, lo que, de alguna forma, apunta a que el paso por la Universidad no es un variable influyente en la expresión de competencias escritoras. Coincidiendo esto con los hallazgos de Dysthe, (2007) en sus estudio con Universidades Noruegas, donde se demuestra que en la práctica regular de la escritura en la universidad no es suficiente para mejorar la escritura de los estudiantes y, por lo tanto, es necesario organizar la enseñanza académica en la escritura en los niveles universitarios.

En definitiva, se puede concluir que en base a una evaluación diagnóstica de la escritura, cuyo criterio de evaluación han sido todas las competencias escritoras para el desarrollo profesional, incluidas en el sistema de categorías presentado; esta investigación pone de manifiesto importantes carencias en competencias escritoras de estudiantes universitarios, tales como: auto-control, creatividad, teoría del texto, teoría de la tarea, identidad y competencias socio-políticas. En esta misma línea un estudio de Guzmán-Simón y García Jiménez, (2014), demuestra que los estudiantes universitario hacen solo un uso instrumental de la escritura, es decir, escriben solo por demandas académicas y en papel; lo que puede está impidiendo el despliegue de competencias escritoras de alto nivel detectado en este estudio.

Por consiguiente, se están diseñando, aplicando y evaluando programas educativos interactivos para futuros docentes y universitarios, en general. Estos programas promueven, tanto el dominio de competencias de autorregulación de la escritura; como el aprendizaje de estrategias de revisión de la escritura: por ejemplo las rúbricas (Andrade, Wang, Du y Akawi, 2009); y de estrategias de estructuración metatextual que incrementen la percepción de autoeficacia escritora (Pajares y Valiente, 2006). Por último estos programas se centran en la reflexión individual y colaborativa sobre los condicionamientos socioculturales de la propia escritura y sobre su propio potencial creativo utilizando diversas lenguas y plataformas de formación on-line (Arroyo, 2012)

Referencias

- Alamargot, D., y Fayol, M. (2009). Modelling the Development of Written Composition. En R. Bear, D. Myhill, M. Nystrand y J. Riley (Eds), *The Sage Handbook of Writing Development* (pp:23-47). London: Sage.

- Andrade, H.L., Wang, X., DU, Y. y Akawi. R. L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-300.
- Arroyo, R. (2006a). La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la escuela*, 59, 91-102.
- Arroyo, R. (2006b). Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 305-328.
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.
- Arroyo, R. (2012). Gestión de Programas Interculturales. En M. Lorenzo y M. López (Coors.), *Respuestas Emergentes desde la organización de instituciones educativas* (pp.225-228). Granada: Universidad de Granada.
- Arroyo, R. (2013). Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 167-184.
- Arroyo, R. y Gutiérrez-Braojos, C. (2013). Validación de una entrevista metasociocognitiva y un sistema de categorías, para la investigación multilingüe de procesos escritores. Manuscrito presentado para su publicación.
- Arroyo, R. y Hunt, C.I. (2010). Strategies, Tools and Techniques for the Development of Written Communication Metasociocognitive Processes. En N. Mertens (Ed.), *Writing Processes, Tools and Techniques* (pp.57-74). New York: Nova Science Publihers.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2009). Research on cognitive, social and cultural processes of written communication. *Cognitive Processing*, 10 (3), 263-268.
- Ball, A. (2006). Teaching Writing in Culturally Diverse Classrooms. En McA. Charles, G. Steve y F. Jill. (Eds), *Handbook of Writing Research* (pp.293-310). New York: Guilford Press.
- Can, G. y Walker, A. (2011). A Model for Doctoral Students' Perceptions and Attitudes toward Written Feedback for Academic Writing. *Research in Higher Education*, 52(5), 508-536.
- Castelló, M. y Donahue, C. (eds.). (2012). *University writing: Selves and tets in academic societies*. Bingley (UK): Emerald.
- Crossley, S.A., Weston, J.L., Mclain, S., Susan T.y Mcnamara, D. (2011). The Development of Writing Proficiency as a Function of Grade Level: A Linguistic Analysis. *Written Communication*, 28 (3), 282-311.
- Dysthe, O. (2007). How a Reform Affects Writing in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 32 (2), 237-252.
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., García, N. y Torrance, M. (2010). Cognitive Strategic and Self-regulated Instruction in Writing Processes. En N. Mertens (Ed.), *Writing Processes, Tools and Techniques* (pp.129-152). New York: Nova Science Publishers.
- García J.N. y Fidalgo, R. (2003). "Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3ª EP a 3ª ESO". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 2(56), 239-251.
- Graham, S. y Harris, K. (2005). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.

- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lecto-escritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 79-92.
- Myhill, D. y Fisher, R. (2010). "Writing development: cognitive, sociocultural, linguistic perspectives". *Journal of Research in Reading*, 33 (1), 1-3.
- Pajares, F. y Valiente, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of Writing Research* (pp. 158-170). New York: Guilford Press.
- Rickheit, G.; Strohner, H. y Vorweg, C. (2008). "The concept of communicative competence". En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 15-62.
- Salvador, F. y García A. (2005). Metodología de la Investigación. En F. Salvador, (Ed.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (pp. 45-70). Archidona: Aljibe.
- Vaquero Barba, A.; Macías Muñoz, O. y Macazaga López, A. (2014). La práctica corporal y la imagen corporal: reconstruyendo significados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 163-179.

Alfaro Mateu, V., Bastias Manresa, J. & Salinas Hernández, F.J. (2016). Relación entre inteligencia emocional y notas de las áreas instrumentales en un grupo de tercero de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 149-155.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267301>

Relación entre inteligencia emocional y notas de las áreas instrumentales en un grupo de tercero de primaria

Vicent Alfaro Mateu, Joaquin Bastias Manresa y Fco. José Salinas Hernández
(Universidad de Alicante, Alicante, España)

Resumen

La finalidad de este trabajo es conocer si existe relación entre las áreas instrumentales, lengua y matemáticas, y la Inteligencia emocional de un grupo de alumnos de tercero de primaria de un centro concreto. Participaron 26 alumnos a los cuales se aplicó el instrumento test EQ-i YV de BarOn adaptado para los alumnos. Las técnicas de análisis de correlación a través del SPSS permitirán comprobar si existe o no correlación entre la Inteligencia Emocional de los alumnos, los distintos aspectos de la misma y las áreas instrumentales.

En los resultados encontrados no existe correlación entre matemáticas y lengua castellana y el total del cuestionario. La correlación entre las áreas instrumentales, lengua castellana y matemáticas es altamente significativa. Del mismo modo, el total de resultados del cuestionario "E" correlaciona positivamente con las partes del cuestionario "A", "B", "C" y "D", remarcando que hay una alta correlación entre el factor intrapersonal ("B") y el factor de adaptabilidad ("D"). En conclusión, no existe una correlación directa entre las notas de los estudiantes y los resultados del test de inteligencia emocional.

Palabras clave

Inteligencia emocional; rendimiento académico; Educación Primaria.

Contacto

Vicente Alfaro Mateu. vicentalfaro@hotmail.com Universidad de Alicante. España

Relation between emotional intelligence and instrumental areas grades in one group of third course of Primary Education

Abstract

The purpose of this research is to know if there is correlation between instrumental areas, Spanish language and Mathematics, and Emotional Intelligence in a group of third grade students of a particular school. BarOn's Test EQ-i YV was adapted and applied for twenty-six students who took part in it. The correlation analysis techniques through SPSS program will make possible to verify whether or not there is correlation between student's emotional intelligence, the different aspects of it and instrumental areas.

The results found no correlation between Maths and Spanish language and the total of the questionnaire "E". The correlation between the instrumental areas, Spanish Language and Mathematics is highly significant. In the same way, the total outcomes of questionnaire "E" correlates positively with partial questionnaire "A", "B", "C" and "D" highlighting that there is a high correlation between intrapersonal factor ("B") and adaptability factor ("D"). In conclusion, a direct correlation between the students' marks and the results of the Emotional Intelligence Test does not exist.

Keywords

Emotional intelligence; academic performance; Primary Education

Introducción

La Inteligencia emocional, siempre ha tenido una compleja conceptualización debido a los numerosos aspectos a los que hace referencia. Considero importante revisar la evolución conceptual desde diferentes ámbitos y autores para determinar en que términos estamos trabajando. Miguel Luis Martín Jorge, Juan Antonio Mora Mérida, "Relación entre Inteligencia Emocional y personalidad en sus distintas concepciones teóricas", dentro del libro "Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional: I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional". Se atribuye como precursores de este término, al psicólogo Edward Thorndike (1920), quien consideró que existía la inteligencia social junto con la abstracta, referida al manejo de ideas, y la mecánica, referida a habilidad para entender y manejar objetos.

En 1983, Howard Gardner desarrolla su teoría de las Inteligencias Múltiples, que supuso un gran avance en cuanto a desvincular el Coeficiente Intelectual como medida de la inteligencia. Howard, introdujo 7 tipos de inteligencia, 2 de las cuales muy relacionadas con la competencia social, inteligencia interpersonal e intrapersonal, y que en la actualidad es una posible definición de la Inteligencia Emocional.

En 1990, los psicólogos Peter Salovey y John Mayer acuñaron este termino, aunque su auge se debe principalmente al libro que en 1995 publicó Daniel Goleman "Inteligencia emocional". En un excesivo resumen del libro, podemos considerar que Goleman, considera que necesitamos revisar la conceptualización de la Inteligencia, como un aspecto puramente cognitivo, Natalio Extremera Pacheco, Pablo Fernandez-Berrocal,(2004).

Mayer & Salovey definen la inteligencia emocional como "la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar

sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (MAYER & SALOVEY, 1997:10), en Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004).

En principio, parece lógico pensar que los alumnos que puntúan más alto en I.E. van a tener un mayor éxito, pero en los primeros estudios anglosajones realizados a universitarios, se demostró que no existía una correlación directa en la I.E. y el rendimiento académico. Otros estudios realizados por Newson, Day y Catano (2000) realizados a estudiantes canadienses avalaron que no existía relación positiva entre la IE. Medida con el EQ-i y el rendimiento en Natalio Extremera Pacheco, Pablo Fernández-Berrocal, (2004).

Podemos encontrar muchos estudios que realzan la necesaria valoración y potencialidad de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. Un artículo sobre la importancia demostrada de la inteligencia emocional en adultos que habían tenido un fracaso anterior en el sistema educativo, y que han podido obtener un título mejorando su competencia laboral, a través de un programa en el que se mejora las habilidades emocionales mediante un programa que denominaron “retratos”: Pedro Hernández-Guanir, José Eladio Ramos Cáceres, “Un programa de Inteligencia Emocional en la Educación de Personas Adultas”, en el libro “Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional: I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional”.

La mayor parte de estudios relacionando la Inteligencia Emocional con el éxito o fracaso en el sistema educativo se centra en Universitarios, en adultos y poco a poco se van incorporando los estudios con adolescentes.

Aunque, la mayoría de los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, cada vez más están aflorando los trabajos empíricos realizados con adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003; Trinidad y Johnson, 2002). Tras revisar estas investigaciones, encontramos cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes. De forma resumida, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE serían cuatro:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
3. Descenso del rendimiento académico
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Por Natalio Extremera Pacheco, Pablo Fernández-Berrocal (2004)

Nosotros, en este trabajo vamos a comprobar si existe relación entre la inteligencia emocional de un alumno y las calificaciones en las áreas instrumentales de Lengua Castellana y Matemáticas en un grupo concreto de alumnos de tercero de primaria, con el fin de intentar verificar o no los estudios anteriores. Y comprobar si el descenso o aumento del rendimiento académico está relacionado con la IE.

Método

Participantes

Los sujetos participantes son alumnos de un colegio de la población de Santa Pola, que se encuentran en el nivel de tercero, grupo B. Son un total de 28 alumnos, de los cuales

se descartan dos alumnos por tener una incorporación reciente y desconocer el idioma, con lo que le va a resultar complejo que pueda responder.

El centro se encuentra en una gran urbanización en un entorno considerado “socio-económico medio”, según la Consellería de educación. Se trata de una muestra con la diversidad típica de un grupo tan numeroso, compuesto por 11 niños y 15 niñas.

Medidas

Para medir la Inteligencia emocional hemos utilizado una adaptación realizada por mi, con el fin que los alumnos puedan comprender los ítems de cada cuestión. Ha habido ligeros cambios centrados en suavizar la complejidad del vocabulario del cuestionario original, pero de modo que siga lo más fielmente posible, la esencia del cuestionario.

Para ello, hemos tenido en cuenta el Cuestionario BarOn EQ-i YV (S) de Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph. D., traducido por; Carmen M. Carballo, Orlando Villegas, Ph. D. Según Ugarriza (2001) el cuestionario tiene un coeficiente de consistencia interna de .93.

El instrumento esta compuesto por 30 ítems a los que los alumnos deben contestar según la escala Likert (1: no es verdad en mi caso, 2: un poco cierto en mi caso, 3: es verdad en mi caso, 4: muy de acuerdo en mi caso). Y nos da la información relativa a 4 aspectos de la IE: factor intrapersonal (cuestiones 18, 21, 26, 27, 29), factor interpersonal (cuestiones 17, 18, 20, 23, 28, 30), factor de manejo del estrés (cuestiones 17, 21, 23, 24, 27,29) y factor de adaptabilidad (cuestiones 16, 19, 22, 24, 25, 28), así como una puntuación total de la IE (suma de A, B, C y D).

La inteligencia Intrapersonal evalúa las habilidades relativas de autoconciencia emocional, autoestima, asertividad, auto actualización, independencia. La Inteligencia Interpersonal, comprende la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. La Gestión del estrés, incluye la tolerancia al estrés y el control de impulsos y la adaptabilidad, comprende las habilidades relacionadas con la solución de problemas, la comprobación de la realidad y la flexibilidad.

Los datos obtenidos se analizaran utilizando SPSS por su simplicidad y facilidad de manejo, en donde podemos extraer, tanto las medias, graficas de dispersión, coeficientes de correlación y todo lo necesario para este estudio.

Procedimiento

Se solicitó permiso a la dirección del centro para poder realizar esta prueba, y no pusieron impedimento siempre y cuando los cuestionarios fuesen anónimos y los nombres de los alumnos no aparezca en ningún lugar público.

Los alumnos tienen una jornada continua de 9 a 14h, con un descanso de 25 minutos a las 11,15h. Otro pequeño descanso de 5 min. A las 13,10h. Según los tutores de 3º, los alumnos tienen un mayor rendimiento de trabajo durante las tres primeras sesiones, antes justo del primer descanso. Por tanto aproveche un día a las 9 de la mañana y tuvimos que explicar brevemente como responder al cuestionario, pues el formato de cuestionario era desconocido para los alumnos. Tras la explicación y dirección para que sepan responder, los alumnos realizaron el cuestionario. Al final necesitamos 1h, entre prepararlos, explicarles y realizarlo.

Análisis de datos

El método empleado para la investigación es cuasi-experimental debido a que la selección del grupo a investigar no ha sido al azar sino por posibilidades de acceso a la muestra. Y la forma de análisis de los datos correlacional típica, ya que se pretende

comprobar si existe relación directa de la Inteligencia emocional con las calificaciones trimestrales de los alumnos en las áreas instrumentales.

Como podemos observar en la tabla 1 (ANEXO 1), los sujetos están numerados, con su inicial del nombre y una “M” si es niña, o una “V” si es niño. En la columna 3ª tenemos las notas finales del área de matemáticas, con una nota media de los alumnos de 5,9. En la columna 4ª, tienen una nota media de 7,3 y en la 5ª columna comprobamos los resultados totales obtenidos en el cuestionario, con una media de 62,4. Los parciales, se encuentran en las columnas nombradas como “A”, “B”, “C”, “D”, que hacen referencia a la escala interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad, respectivamente.

En color rojo, los datos que están por debajo de la media y en verde los datos que están por encima de la media del grupo. He encuadrado las referencias coincidentes, es decir, notas por debajo de la media en todos los casos o superiores a la media en todos los casos.

| | MATEMÁTICAS | LENGUA | E | A | B | C | D |
|-------------------|-------------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|
| MATEMÁTICAS | | | | | | | |
| LENGUA | ,671** | | | | | | |
| E | ,122 | -,021 | | | | | |
| A | ,139 | -,155 | ,512** | | | | |
| B | ,175 | ,261 | ,670** | ,387 | | | |
| C | -,087 | -,233 | ,498** | -,145 | -,054 | | |
| D | ,273 | ,341 | ,785** | ,357 | ,638** | ,134 | |
| Media | 5,88 | 7,27 | 62,38 | 13,46 | 19,27 | 12,31 | 16,73 |
| Desviación Típica | 1,608 | 1,845 | 9,038 | 3,114 | 3,244 | 4,856 | 3,748 |

Nota: ** = $p < .01$

Figura 2. Datos estadísticos. SPSS. Notas trimestrales y resultados cuestionario EQ-i (YV) de Bar-On.

Resultados

El coeficiente de correlación entre matemáticas y el total del cuestionario “E” es cercano a “0”, con lo que significa que hay una correlación positiva muy baja o nula. Con lo que respecta al área de Lengua, la correlación es negativa muy baja tendente a nula (excepto con B, que aún siendo positiva es muy baja). En ambos casos es baja o nula.

La correlación entre las áreas instrumentales, Lengua y Matemáticas es altamente significativa. Del mismo modo que el Total del cuestionario “E”, correlaciona positivamente y, lógicamente, con las parciales del cuestionario “A”, “B”, “C” y “D”.

Destacar la correlación positiva dentro de los resultados parciales del cuestionario, existe una correlación alta entre intrapersonal (B) y adaptabilidad (D)

Conclusiones

La primera conclusión a la que se puede llegar es que no existe una correlación directa entre los resultados de las notas y los resultados totales de la prueba de Inteligencia Emocional, puesto que como podemos observar, son cercanos a 0. De este modo, se puede concluir que, en lo relativo a la cuestión de investigación, cabe reseñar que los resultados indican que no existe relación directa entre las notas de los alumnos y los resultados obtenidos con el cuestionario EQ-i (YV), al menos de un modo directo.

La correlación positiva entre las 2 áreas con alta significatividad, no nos es útil para el estudio, además de tener una lógica implícita a que se trata del mismo profesor quien imparte ambas áreas y puesto que las características de los alumnos son las determinantes de sus resultados obtenidos en un determinado entorno educativo.

Cabe destacar que entro de los resultados parciales del cuestionario, existe una correlación alta entre intrapersonal (B) y adaptabilidad (D). Obviaremos la correlación alta entre la total y las parciales por formar parte de ese total.

Por otro lado se puede observar que la media obtenida por la clase, en el cuestionario, es un poco inferior a la establecida como media en la tabla de evaluación de respuestas (ver Figura 1, en ANEXO 1). La prueba utilizada esta pensado para adolescentes, y aunque la tabla de corrección permite analizar los datos para edades como la que comprende la investigación, y aún habiendo adaptado el cuestionario no refleja las necesidades para la medición de la IE de estos alumnos.

Reseñar que aunque la hipótesis propuesta no se comprueba, y como ya hemos comentado, existen números estudios que indican la relación existente entre Inteligencia emocional y empatía (Extremera et al. 2004), entre Inteligencia emocional y competencia social como encontramos en diferentes autores, citados en Gilar Corbí et al. (2008), no se encuentran estudios exhaustivos sobre Inteligencia emocional, primaria y rendimiento académico, y en la actualidad encontramos algunos únicamente con adultos y adolescentes a los que nos hemos referido.

Las debilidades de la investigación es principalmente que la muestra es insuficiente para resultar significativa, no por ello el trabajo resulta menos interesante como base para la revisión de estudios similares, y para comprobar que relación no es directamente proporcional. Además es interesante para proponer que se realicen estudios específicos destinados a evaluar la Inteligencia Emocional en este tramo de edad.

Referencias

- Albert Pla, D., Gilar Corbí, R. y Castejón Costa, J.L. *Inteligencia general, Inteligencia Emocional y Habilidades sociales como predictores del rendimiento en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. Investigación e innovación Educativa. En Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (Coord.) (2009). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional: I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional*. Santander: fundación.
- Daniel Goleman, (1995). *Inteligencia emocional*.

- Gilar Corbí, R., Miñano Pérez, P. y Castejón Costa, J.L. (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5 (1), 21-32.
- Ferragut, M., Fierro Bardají, A. (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. Revista latinoamericana de psicología, 44 (3), pp. 95-104.
- Martín Jorge, M. L. y Mora Mérida, J. A. (2004). *Relación entre Inteligencia Emocional y personalidad en sus distintas concepciones teóricas*. En Fernández-Berrocal, P. Et all. (2009). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional: I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional*. P 91-97, Santander: fundación.
- Extremera Pacheco, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

Anexo 1

| | MUESTRA | MATEMÁTICAS | LENGUA | BARON "E" | A | B | C | D |
|----|-------------|-------------|--------|-----------|------|------|------|------|
| 1 | M.M | 6,0 | 6,0 | 57 | 12 | 18 | 14 | 13 |
| 2 | M.V | 9,0 | 10,0 | 65 | 14 | 20 | 16 | 15 |
| 3 | P.M | 6,0 | 8,0 | 72 | 18 | 21 | 11 | 22 |
| 4 | N.M | 4,0 | 7,0 | 65 | 10 | 19 | 20 | 16 |
| 5 | D.V | 5,0 | 6,0 | 57 | 15 | 13 | 16 | 13 |
| 6 | F.V | 4,0 | 4,0 | 67 | 18 | 24 | 6 | 19 |
| 7 | J.M | 5,0 | 8,0 | 71 | 15 | 24 | 13 | 19 |
| 8 | A.M | 9,0 | 10,0 | 54 | 12 | 20 | 6 | 16 |
| 9 | A.M | 4,0 | 7,0 | 64 | 10 | 19 | 17 | 18 |
| 10 | M.M | 9,0 | 10,0 | 72 | 16 | 23 | 10 | 23 |
| 11 | L.M | 5,0 | 7,0 | 62 | 18 | 21 | 6 | 17 |
| 12 | T.V | 6,0 | 9,0 | 66 | 16 | 23 | 6 | 21 |
| 13 | | | | | | | | |
| 14 | G.V | 5,0 | 6,0 | 48 | 15 | 17 | 7 | 9 |
| 15 | I.V | 6,0 | 7,0 | 57 | 15 | 16 | 12 | 14 |
| 16 | S.V | 7,0 | 6,0 | 55 | 12 | 16 | 13 | 14 |
| 17 | X.V | 4,0 | 4,0 | 48 | 11 | 11 | 8 | 12 |
| 18 | E.M | 7,0 | 8,0 | 67 | 16 | 21 | 12 | 18 |
| 19 | M.M | 8,0 | 10,0 | 61 | 8 | 20 | 12 | 21 |
| 20 | | | | | | | | |
| 21 | N.V | 5,0 | 6,0 | 69 | 12 | 20 | 12 | 15 |
| 22 | C.M | 6,0 | 7,0 | 73 | 14 | 17 | 19 | 23 |
| 23 | E.M | 8,0 | 9,0 | 56 | 14 | 17 | 10 | 15 |
| 24 | A.V | 5,0 | 7,0 | 58 | 10 | 22 | 11 | 15 |
| 25 | D.V | 5,0 | 5,0 | 72 | 12 | 20 | 24 | 16 |
| 26 | A.M | 5,0 | 5,0 | 65 | 14 | 20 | 16 | 15 |
| 27 | A.M | 4,0 | 10,0 | 41 | 6 | 16 | 6 | 13 |
| 28 | A.V | 6,0 | 7,0 | 80 | 17 | 23 | 17 | 23 |
| | media | 5,9 | 7,3 | 62,4 | 13,5 | 19,3 | 12,3 | 16,7 |
| | Media BARON | | | 70 | 15,5 | 20,5 | 17,5 | 18,5 |

Figura 1. Resumen de datos

Ruiz Lázaro, J. & Arroyo Resino, D. (2016). ¿Qué diferencia a los docentes fineses de los españoles? Un paso hacia la realidad: desde la formación hasta la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 157-171.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267321>

¿Qué diferencia a los docentes fineses de los españoles? Un paso hacia la realidad: desde la formación hasta la práctica docente

Judit Ruiz Lázaro, Delia Arroyo Resino
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La elaboración de investigaciones y evaluaciones actuales enfocadas en la práctica docente en las aulas tiene como principal objetivo avanzar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo y dada la importancia de dar respuesta a las necesidades de los alumnos en el siglo XXI, se presenta este estudio comparado sobre la formación teórica y la práctica docente en España y en Finlandia en el que se recogen las estrategias que los docentes fineses y españoles utilizan en el aula con sus alumnos.

Para la consecución de dicho objetivo se elaboró un cuestionario formado por 5 dimensiones: estrategias metodológicas, estrategias de planificación, estrategias educativas, estrategias tecnológicas y estrategias de evaluación, respectivamente; compuesto por un total de 39 ítems, contestados por 60 profesores de Educación Primaria (20 de Madrid, 20 de Ciudad Real y 20 de Finlandia).

Tras los análisis estadísticos realizados se puede verificar que existen diferencias significativas en la formación inicial de los profesores en España y Finlandia y como consecuencia en la enseñanza práctica que llevan a cabo en las aulas con sus alumnos, siendo los profesores fineses los que obtienen mayores puntuaciones en el uso de estrategias de carácter práctico en la clase.

Palabras clave

Comparación; formación inicial; enseñanza práctica; Finlandia; España.

Contacto

Judit Ruiz Lázaro: judruiz@ucm.es. Universidad Complutense de Madrid. España

What is the difference between the Spanish and Finnish teachers? A step towards reality: from the training to the teaching practice

Abstract

The development of current researches and evaluations, focused on the teaching practice in the classroom, has as a main aim to make progress and improve the teaching and learning processes. For this reason and because of the importance of responding to the students' needs in the twenty-first century, a comparative study about the theoretical education and the teaching practice in Spain and Finland has been carried out. In such investigation, the leading strategies used in the classroom by Finnish and Spanish teachers are collected.

For the achievement of this goal, a questionnaire made up of five dimensions was developed. These dimensions are: methodological strategies, planning strategies, educational strategies, technology strategies and evaluation strategies. Such questionnaire consists of a total 39 items, filled in by 60 Primary Education teachers (20 from Madrid, 20 from Ciudad Real and 20 from Finland).

After the statistical analysis made, we can agree that there are significant differences in the way Spanish and Finnish teachers are trained and, as a consequence of this different academic education, the Finnish teachers are the ones who get the highest marks in the use of practical strategies in the classroom.

Key words

Comparison; initial training; practical teaching; Finland; Spain

Introducción

La presente investigación es la continuación de un estudio previo cuyo objetivo fue tomar contacto con la realidad educativa de dos países: España y Finlandia (Ruiz-Lázaro & Lacruz, 2015).

La Educación en pleno siglo XXI es uno de los derechos básicos de todos los ciudadanos. Sin embargo, es cuestionada su incapacidad para adaptarse a la nueva era, ya sea por falta de rigurosidad y claridad de las leyes, por la escasa e incompleta preparación de los docentes a la realidad profesional e incluso por la falta de motivación y reconocimiento que presenta la sociedad hacia la misma Educación.

En las últimas décadas se han puesto en marcha pruebas externas y a gran escala, nacionales e internacionales, para evaluar los resultados del aprendizaje en la escuela. En este sentido, el último Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA) de 2012 (INEE, 2013), sitúa a España en los puestos 27, 25 y 23 respectivamente, mientras que Finlandia sigue encontrándose entre los 6 países cuyos alumnos obtienen mejores resultados.

Estos resultados surgen de diversos factores como el contexto educativo, social y económico, la formación y selección del profesorado, la inestabilidad política o la enseñanza práctica, entre otros. Sin embargo, en este estudio sólo nos centramos en dos

de ellos: la formación y la enseñanza práctica del profesorado, ambos íntimamente ligados al rendimiento de los estudiantes y la calidad de la Educación.

Partiendo de esta premisa, nos preguntamos ¿es diferente la formación inicial de los docentes en Finlandia y en España?, ¿el tipo de formación inicial que reciben va a condicionar la práctica que ellos mismos utilizarán en el aula con sus alumnos?, ¿cómo varía la práctica docente en ambos países?, ¿qué metodologías utilizan los docentes en sus aulas?, ¿cómo nos adaptamos al cambio?

Abordar las diferencias y similitudes y acercarnos a los centros escolares para conocer la realidad educativa de uno de los países más exitosos en materia educativa, nos lleva a profundizar en el problema y a evidenciar resultados que sirvan como punto de partida para proponer soluciones novedosas a la problemática real del sistema educativo español.

Contextualización del problema de investigación

En 1978 se produjo una reforma del sistema educativo finés en el que se implantaron los derechos de igualdad y equidad con la finalidad de formar a todos los estudiantes. En la entrevista realizada por Gross-Loh (2014) a la Ministra de Educación de Finlandia, Krista Kiuru, se reivindicó que el sistema educativo finés se sigue basando en la equidad con el fin de desarrollar competencias que permitan a los estudiantes desenvolverse en un mundo globalizado.

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establecía que calidad y equidad eran indisolubles dedicando su título II a la equidad en la Educación. Actualmente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, es la norma legislativa que recoge todo el funcionamiento del sistema educativo español. En ella se recoge que la “equidad y calidad son dos caras de la misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquiera atisbo de desigualdad” (p.97860).

La legislación española ha variado excesivamente a lo largo de los años, lo que ha provocado que el sistema educativo español sea ineficaz y no se logre asentar a largo plazo. Así, y tal como apuntaba Melgarejo (2013): “[...] no parece que cambiar de media cada cinco o seis años la ley fundamental del sistema educativo sea el método más eficaz para garantizar la consolidación y el éxito del sistema”. Por esa razón, la LOMCE plantea algunos objetivos para incrementar la calidad de nuestra Educación, entre ellos, mejorar la formación inicial del profesorado; objeto de estudio en la presente investigación.

Cada país ha experimentado una evolución distinta pero paralela en el tiempo. En el caso de España se puede observar cómo la inestabilidad de las leyes educativas ha desembocado en continuas reformas, mientras que Finlandia en un período más corto de tiempo ha conseguido asentar y reforzar su sistema llegando a ser un referente mundial por sus eficaces resultados (Pérez y Santero, 2016).

Partiendo de estos datos basados en el Gobierno y en las leyes, damos un paso más allá para observar la realidad educativa. Según el informe PISA realizado en 2013, el rendimiento del alumnado español es significativamente inferior a la media de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), por lo tanto, ¿el sistema educativo español está basado en la equidad?, ¿realmente equidad y calidad son indisolubles? Este dato es asombroso debido a que los alumnos deberían alcanzar mejores resultados educativos teniendo en cuenta el gasto en Educación que realiza España. Cabe señalar que la selección del profesorado en Finlandia se realiza antes de su formación, al contrario que en España, lo que asegura que esa inversión va a ser aprovechada para formar a los mejores. Los fineses reconocen socialmente que sus profesores influyen en el pensamiento de los estudiantes guiándolos en sus primeros años de formación, tal y como afirma Brickman (1968)

“...existen instituciones, agentes y organizaciones que transmiten conocimientos que influyen en el crecimiento social e intelectual del individuo”.

La formación del profesorado finés desde 2005 se ha incrementado a 330 ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). Cada crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo-estudio, por lo tanto en Finlandia se exigen unas 8.350 horas de formación, mientras que en España la cantidad de créditos exigidos para el Grado de Maestro en Educación Primaria son unos de 240-250 créditos (unas 6.250 horas).

Y es que la formación del profesorado es un tema muy criticado por muchos autores, “... Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y... preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2007, 46). Si queremos llevar a cabo la renovación de la educación y la enseñanza-aprendizaje en esta sociedad del conocimiento en el s.XXI, el primer factor primordial que debemos modificar es la formación inicial del profesorado, “el problema es siempre el mismo: la sensación de que la educación no educa” (Alburquerque, 2011, 17-20).

Sin embargo, la formación del profesorado no es el único factor determinante en la calidad de un sistema educativo nacional; la enseñanza práctica es indispensable para ello.

La observación directa en el entorno escolar finés nos permitió evidenciar un claro sistema sociocultural que fomenta una innovadora enseñanza práctica:

- a) El fomento del trabajo a través de la utilización de las bibliotecas. En Finlandia hay más de 1900 bibliotecas públicas y 250 autobuses bibliotecas (cuatro veces más que en España).
- b) La importancia de la planificación y de la evaluación en cada una de las materias.
- c) El valor que adquieren la música y las artes en todas las etapas educativas, en concreto en Educación Primaria, donde cada aula está dotada con una gran variedad de instrumentos los cuales son tocados por todos los alumnos.
- d) En el plan de estudios están implantadas asignaturas de talleres (construcción de joyeros utilizando herramientas como tornillos, clavos, martillos...), de cocina, de costura (realización de gorros, bufandas, guantes...) todas ellas útiles para la realidad y contexto en el que viven.
- e) Los temas transversales y tecnológicos son fundamentales en cada una de las asignaturas.

En cambio, en España, podemos encontrar una realidad dispar, observada y evidenciada en cada una de las aulas que conforman el sistema educativo español.

La observación sistemática en varias aulas de España y Finlandia durante un curso académico, nos lleva a establecer un total de 5 estrategias o dimensiones diferentes para medir la formación y la enseñanza práctica que llevan a cabo los docentes en sus aulas, en ambos países. Estas dimensiones son: estrategias metodológicas, estrategias de planificación, estrategias educativas, estrategias tecnológicas y estrategias de evaluación.

En coherencia con las afirmaciones y premisas anteriormente expuestas, en este estudio se presenta una comparación de la formación docente y la enseñanza práctica del profesorado de Educación Primaria en España (Comunidad de Madrid y Ciudad Real) y Finlandia.

Para ahondar en el esclarecimiento de dicha cuestión, planteamos los siguientes objetivos secundarios:

1. Elaborar un instrumento orientado a mediar el nivel o grado de la formación teórica y práctica del profesorado.
2. Validar el contenido de dicho instrumento mediante un juicio de expertos
3. Comprobar, a partir de los resultados obtenidos, si existen diferencias entre las puntuaciones en las distintas dimensiones establecidas en el instrumento relativa a los tres grupos de profesores.

Método

De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), el presente estudio se engloba dentro de los diseños no experimentales.

Muestra

La selección de la muestra fue de carácter incidental, los docentes fueron voluntarios en participar en la investigación. La muestra final se configuró por un total de 60 docentes de Educación Primaria (20 de Madrid, 20 de Ciudad Real y 20 de Finlandia).

Procedimiento

Se elaboró un instrumento estructurado en 5 dimensiones: estrategias metodológicas, estrategias de planificación, estrategias educativas, estrategias tecnológicas y estrategias de evaluación, respectivamente; compuesto por un total de 39 ítems, cuyo contenido fue validado mediante un juicio de expertos. Tras dicha evaluación, algunos ítems fueron reformulados. Se llevaron a cabo los análisis de fiabilidad, lo que determinó la eliminación de cinco ítems por su mal funcionamiento (ítems con un α de cronbach negativo o bien un valor por debajo de 0,10): tres de *estrategias tecnológicas* y dos de *estrategias de evaluación*. Finalmente, el instrumento contó con una fiabilidad mayor a 0.80 en cada una de sus dimensiones.

Tras el diseño de un instrumento con buenas garantías psicométricas pasamos a la comprobación del supuesto de normalidad en cada una de la dimensiones mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk, histogramas y gráficos Q-Q. Se utilizó el promedio en cada de cada una de las dimensiones a excepción de la dimensión 4, que se utilizó el sumatorio debido a que es una escala dicotómica (sí y no).

Una vez comprobado la ausencia de normalidad, para ver si había diferencias entre los tres grupos (Madrid, Ciudad Real y Finlandia) se llevó a cabo la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, la cual reveló diferencias significativas entre los tres grupos. Se comprobó entre cuáles había diferencias a través de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, válida para comparar los grupos por pares.

Instrumento

El instrumento final constó de 28 ítems, englobados, a su vez, en cinco dimensiones con diferentes escalas de medida.

La primera dimensión *estrategias metodológicas* estuvo compuesta por 6 ítems y su escala de medida se divide en cinco grados de frecuencia (de 1 a 5; siendo el valor 1 casi nunca y 5 muy a menudo).

Tabla 1.
Ítems que ejemplifican la dimensión de estrategias metodológicas

| Estrategias metodológicas | Frecuencia | | | | |
|--|-------------------|---|---|---|---|
| Realizo actividades dinámicas que captan la atención y motivación de mis alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Formo pequeños grupos de discusión en el aula para fomentar el feedback | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

La segunda dimensión *estrategias de planificación* se formó a través de 7 ítems, cuya escala de medida varió, nuevamente, en cinco grados de frecuencia.

Tabla 2.
Ítems que ejemplifican la dimensión de estrategias de planificación

| Estrategias de planificación | Frecuencia | | | | |
|---|-------------------|---|---|---|---|
| Conscientemente, cuando diseño mis clases, selecciono contenidos y competencias recogidas dentro del currículo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Conscientemente, cuando diseño mis clases, diseño clases que requieren la integración del contenido de más de un área | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

La tercera dimensión *estrategias educativas* se formó con un conjunto de cinco ítems y su escala de medida es la misma que las anteriores. Se pretende medir la frecuencia con la que los docentes, tanto fineses como españoles, utilizan una serie de estrategias de planificación cuando diseñan sus clases.

Tabla 3.
Ítems que ejemplifican la dimensión de estrategias educativas

| Estrategias educativas | Frecuencia | | | | |
|--|-------------------|---|---|---|---|
| Durante la clase, implemento estrategias de enseñanza que estimulan las habilidades de comprensión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Durante la clase, promuevo la interacción social mediante actividades grupales e individuales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

La siguiente dimensión se refiere a las *estrategias TIC*, constituida por tres ítems y cuya escala de medida se caracteriza por ser dicotómica y medir el grado de acuerdo (1: de acuerdo; 2: desacuerdo).

Tabla 4.
Ítems que ejemplifican la dimensión de estrategias TIC

| Estrategias TIC | Frecuencia | |
|---|------------|------------|
| | De acuerdo | Desacuerdo |
| Sé cómo tengo que utilizar los ordenadores en entorno educativos | | |
| El uso de tecnologías educativas incrementa el interés de mis alumnos | | |

Finalmente, la quinta dimensión *estrategias de evaluación* se formó por 7 ítems, cuya escala de medida, una vez más, mide el grado de frecuencia de cada uno de los ítems.

Tabla 5.
Ítems que ejemplifican la dimensión de estrategias de evaluación

| Estrategias de evaluación | Frecuencia | | | | |
|-------------------------------------|------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pruebas de opción múltiple | | | | | |
| Pruebas a través de juegos | | | | | |
| Demostraciones a compañeros/adultos | | | | | |

Resultados

Todos los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 22.

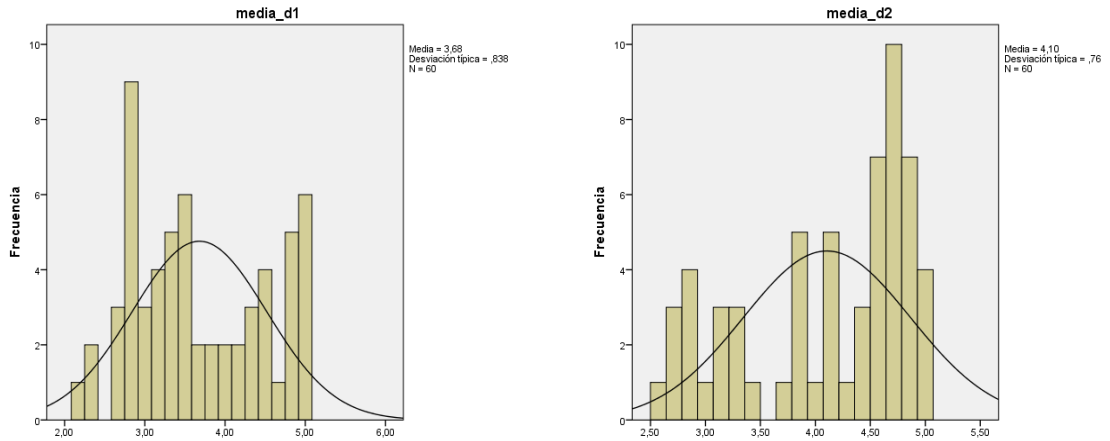
Después de calcular el estadístico Alfa de Cronbach (0.80) y proceder a la eliminación de 11 reactivos debido a su mal funcionamiento, se estableció un instrumento final formado por las cinco dimensiones anteriormente especificadas. Con los 28 ítems finales se comprobó la normalidad mediante Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, histogramas y los gráficos Q-Q, cuyos resultados revelaron la ausencia de normalidad en los datos.

Tabla 6.
Pruebas de normalidad

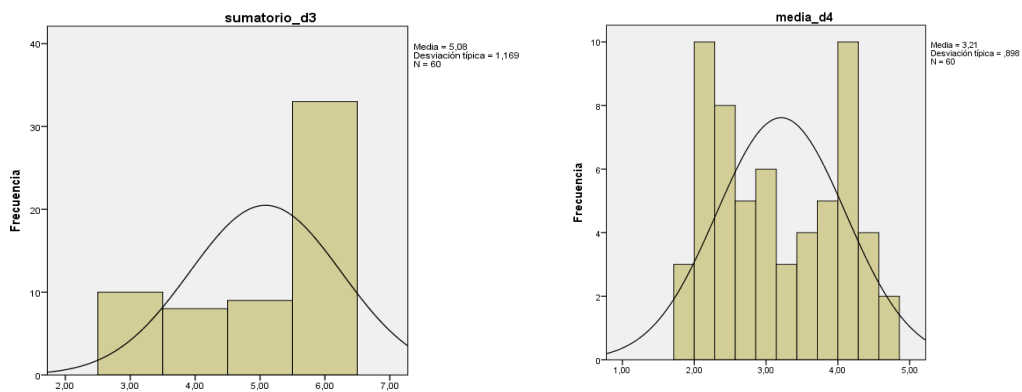
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|----------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| media_d1 | ,135 | 60 | ,008 | ,929 | 60 | ,002 |
| media_d2 | ,197 | 60 | ,000 | ,874 | 60 | ,000 |
| media_d3 | ,145 | 60 | ,003 | ,917 | 60 | ,001 |
| suma_d4 | ,334 | 60 | ,000 | ,735 | 60 | ,000 |

| | | | | | | |
|----------|------|----|------|------|----|------|
| media_d5 | ,130 | 60 | ,014 | ,915 | 60 | ,000 |
|----------|------|----|------|------|----|------|

Tal y como podemos observar en la *tabla 6*, en el caso de todas las dimensiones rechazamos la hipótesis de normalidad de los datos ya que $p < 0,05$. Además, se puede observar que todas las dimensiones se alejan de la normalidad esperada:



Figuras 1 y 2. Distribución de los datos en las dimensiones 1: estrategias metodológicas y 2: estrategias de planificación-, respectivamente.



Figuras 3 y 4. Distribución de los datos en las dimensiones 3: estrategias educativas- y 4: estrategias TIC-, respectivamente.

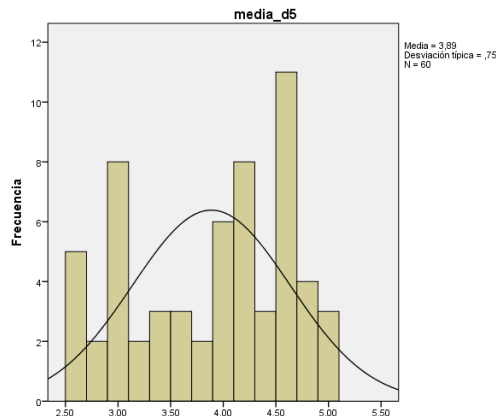


Figura 5. Distribución de los datos en la dimensión 5 – estrategias de evaluación-.

Estos histogramas unidos al conjunto de gráficos Q-Q que se muestra a continuación, son elementos suficientes para considerar e interpretar que la normalidad de la variable de rendimiento estudiada se aleja de la esperada:

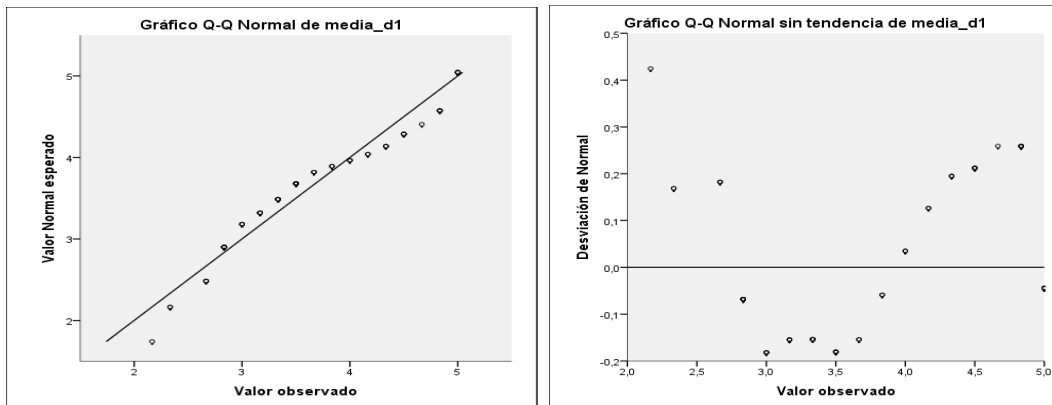


Gráfico 1. Gráficos Q-Q que representan la distribución de las puntuaciones en la dimensión 1: estrategias de metodológicas

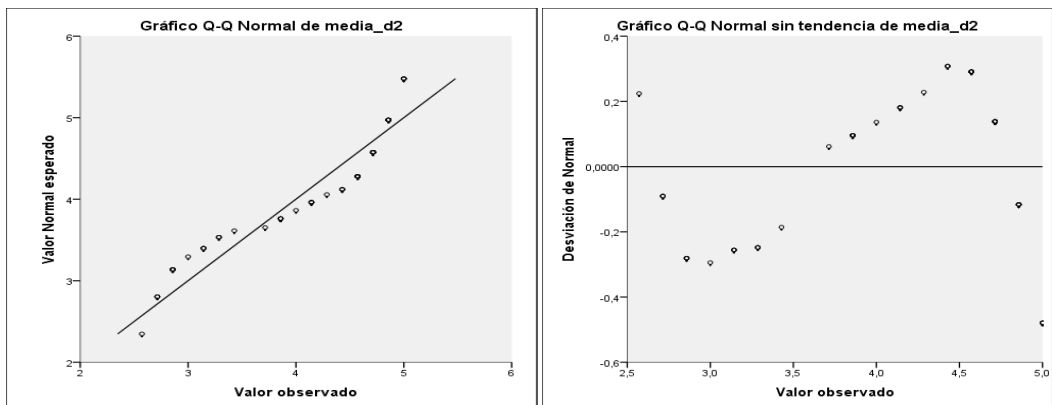


Gráfico 2. Gráficos Q-Q que representan la distribución de las puntuaciones en la dimensión 2: estrategias de planificación

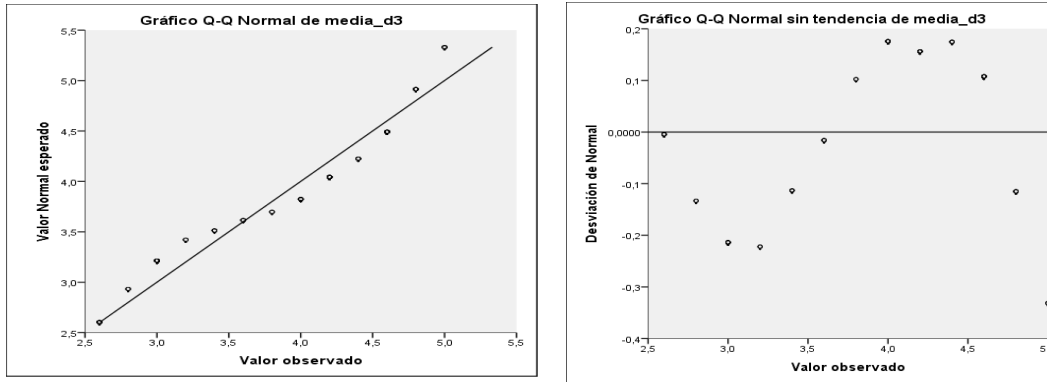


Gráfico 3. Gráficos Q-Q que representan la distribución de las puntuaciones en la dimensión 3: estrategias educativas

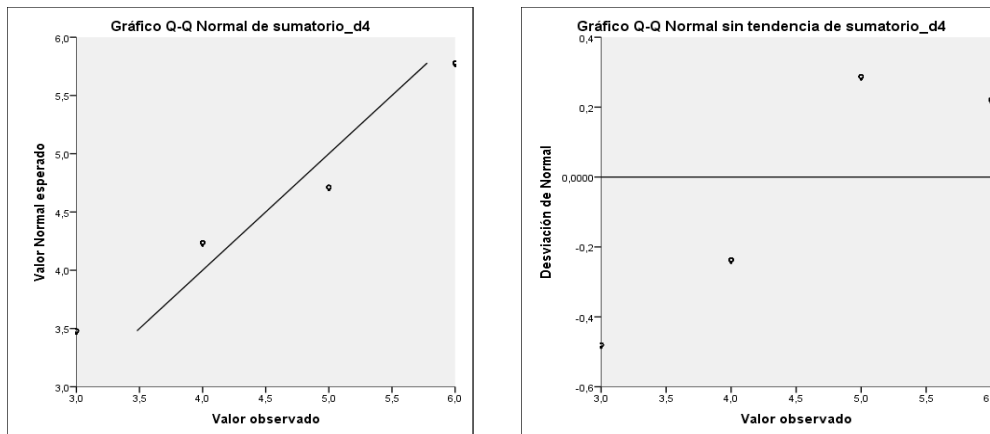


Gráfico 4. Gráficos Q-Q que representan la distribución de las puntuaciones en la dimensión 4: estrategias TIC

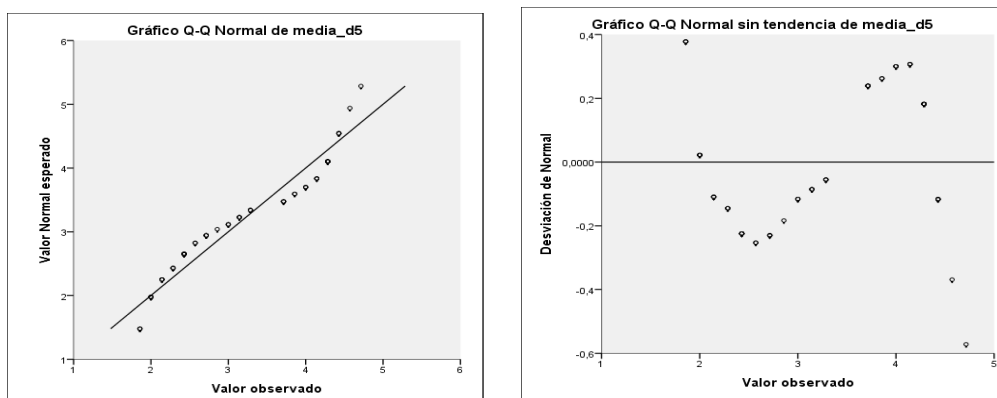


Gráfico 5. Gráficos Q-Q que representan la distribución de las puntuaciones en la dimensión 5: estrategias de evaluación

En los gráficos Q-Q de la izquierda se compara cada valor observado de la dimensión con la puntuación típica que le correspondería en una escala normal estandarizada. Si los puntos se sitúan sobre la línea continua la distribución de las puntuaciones es normal. En cambio,

los gráficos Q-Q de la derecha representan la distribución sin tendencias de media, es decir, las distancias entre los distintos puntos y la línea recta trazada en el primer grupo de gráficos. Para asumir la normalidad, las diferencias no deben seguir ninguna tendencia.

Si se analizan los gráficos Q-Q normales, la distribución parece no tener las características de normalidad estadística, a pesar de que los gráficos Q-Q sin tendencia, parecen no seguir ningún patrón.

Todos estos datos nos llevan a no asumir normalidad y por lo tanto, para comparar las medias de los tres grupos de profesores, se llevó a cabo la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

Tabla 7.
Prueba de Kruskal-Wallis

| | Dimensión 1 | Dimensión 2 | Dimensión 3 | Dimensión 5 | Dimensión 6 |
|----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Chi-cuadrado | 39,363 | 23,937 | 20,504 | 33,685 | 37,768 |
| gl | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Sig. asintót. | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

En la tabla 7 se puede observar que existían diferencias entre los tres grupos de profesores en cada una de las dimensiones. Para establecer las diferencias entre los grupos, se realizó la prueba de Mann-Whitney (comparaciones por pares).

En primer lugar, nos centramos en los grupos de profesores de España, es decir, se comparó la enseñanza práctica o las diferentes estrategias utilizadas por los profesores de la Comunidad de Madrid con los profesores de Ciudad Real.

Tabla 8.
Comparación del profesorado de Madrid – Ciudad Real

| | Comunidad de Madrid | Ciudad Real | | |
|--------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| Dimensiones | Rango Promedio | Rango Promedio | U Mann-Whitney | Sig |
| D1 | 22,13 | 18,88 | 167,5 | 0,383 |
| D2 | 14,40 | 25,60 | 98,0 | 0,005 |
| D3 | 18,38 | 22,63 | 157,5 | 0,253 |

| | | | | |
|----|-------|--------------|-------|--------------|
| D4 | 14,10 | 26,90 | 72,0 | 0,000 |
| D5 | 20,25 | 20,70 | 195,0 | 0,904 |

La *tabla 8* nos indica las diferencias establecidas entre ambos grupos, revelando que existen diferencias significativas estadísticamente ($p < 0,05$) en las *estrategias de planificación* y en las *estrategias TIC* que utilizan los profesores de Madrid y Ciudad Real, estableciendo una dirección positiva en los de Ciudad Real con un rango promedio de 25,60 y 26,90 respectivamente. Por lo tanto, éstos utilizan con más frecuencia ambas estrategias.

En segundo lugar, se compararon las estrategias utilizadas por el profesorado de Madrid y el profesorado de Finlandia.

Tabla 9.
Comparación del profesorado de Madrid – Finlandia

| | Comunidad de Madrid | Finlandia | | |
|--------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| Dimensiones | Rango Promedio | Rango Promedio | U Mann-Whitney | Sig |
| D1 | 10,50 | 30,50 | 0,000 | 0,000 |
| D2 | 12,83 | 28,18 | 46,5 | 0,000 |
| D3 | 12,93 | 28,08 | 48,5 | 0,000 |
| D4 | 10,88 | 30,13 | 20,0 | 0,000 |
| D5 | 16,10 | 24,10 | 7,5 | 0,000 |

La *tabla 9* revela que existen diferencias significativas ($p < 0,05$) en la frecuencia con la que los profesores de Finlandia utilizan todas las estrategias establecidas en el instrumento, a favor de los profesores fineses.

Por último, se compararon las estrategias utilizadas por el profesorado de Ciudad Real y el profesorado de Finlandia.

Tabla 10.
Comparación del profesorado de Ciudad Real – Finlandia

| | Ciudad Real | Finlandia | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| Dimensiones | Rango Promedio | Rango Promedio | U Mann-Whitney | Sig |

| | | | | |
|----|-------|--------------|-------|--------------|
| D1 | 10,65 | 30,35 | 3,00 | 0,000 |
| D2 | 14,15 | 26,85 | 73,0 | 0,000 |
| D3 | 14,08 | 26,93 | 71,5 | 0,000 |
| D4 | 16,00 | 25,00 | 110,0 | 0,014 |
| D5 | 12,25 | 28,75 | 1,50 | 0,000 |

Tal y como refleja la *tabla 10* se puede observar que existen diferencias significativas ($p < 0,05$) en la frecuencia con la que los profesores de Finlandia utilizan todas las estrategias establecidas en el instrumento, a favor de los profesores fineses.

Por lo tanto, este estudio piloto nos permite tener un primer acercamiento con la realidad y observar de forma directa que existen diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con la que los profesores fineses utilizan las diferentes estrategias establecidas en su aula con sus alumnos, en todos los casos a favor de Finlandia.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los datos derivados en este estudio, y en respuesta a las cuestiones que se planteaban al inicio de esta investigación, se puede constatar que los profesores fineses utilizan con mayor frecuencia *las estrategias metodológicas, de planificación, educativas, relacionadas con las TIC y de evaluación* que los docentes españoles.

El origen de estos resultados puede vincularse a la formación inicial que reciben los docentes de Finlandia y ésta, a su vez, está estrechamente vinculada al éxito del sistema educativo de un país (Merino, 2010). Esta formación se rige por planes de estudio diferentes a los establecidos en España, y a nuestro juicio, consideramos que éste puede ser un déficit muy significativo en el sistema educativo español en cuanto a la formación docente que requiere un sistema educativo de calidad. Tal y como plantea Melgarejo (2013), los planes de estudio se deben adaptar a los tiempos, a las necesidades sociales y educativa, etc., del mismo modo que los profesores, además de dominar las materias curriculares que han de impartir, deben ser expertos en pedagogía. Es evidente que las diferencias producidas en ambos países están vinculadas a la formación que reciben los docentes durante su carrera; hecho que refleja que los profesores finlandeses sean más proclives al uso de estrategias prácticas en el aula.

Por otro lado, en Finlandia, la confianza y consideración de la sociedad hacia los docentes es primordial. Esto desencadena una de las mayores divergencias entre ambos sistemas educativos. ¿Cómo podemos solventarlo? De acuerdo con Niemi y Jakku Sihvonen (2011) consideramos que cuanto más exigente son los estudios de formación del profesorado en términos de calidad, más útiles y prácticos son a los ojos de los estudiantes. Por lo tanto, ¿debemos establecer planes de estudio más rigurosos y exigentes que los actuales?

Con esta cuestión, vinculamos este estudio con un tercer factor, futuro objeto de estudio: la selección del profesorado. Este factor es considerado, por muchos autores, el origen de la transformación de nuestro sistema educativo hacia uno de éxito.

Parece lógico, por tanto, reinventar el modelo actual de selección de estudiantes a la universidad española y mejorarlo, utilizando instrumentos y mecanismos de selección más próximos y orientados al futuro profesional. Los recursos invertidos en la nueva reforma educativa deberían mostrar coherencia y armonía con las necesidades actuales y futuras que presenta la profesión docente. (Pérez, 2014, p. 607)

Es el docente la base de la Educación, quien está en contacto con la realidad educativa, quien pone en práctica lo que el currículo recoge, quien sirve de guía a través del proceso de enseñanza aprendizaje... Los futuros docentes deberían escoger esta profesión por verdadera vocación propiciada por una motivación intrínseca y siendo plenamente conscientes del reto al que se enfrentan: educar a una sociedad futura.

Este estudio piloto nos permite tomar contacto con la realidad educativa y aportar mejoras, sin generalizar debido a la falta de validez externa, que sean el punto de partida de leyes o tomas de decisiones de mayor envergadura. De esta manera se prevé, en un estudio futuro, aumentar la muestra para realizar una comparación más exhaustiva en la formación docente en las distintas zonas estudiadas, así como para una mejor validación del instrumento.

Referencias

- Albuquerque, E. (2011). *Emergencia y urgencia educativa* (pp.17-20). (1ªed). Madrid: CCS
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Primera edición. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brickman, W. (1968). *Sistemas educativos en los Estados Unidos*. México: Pax-México.
- De Gross-Loh, C. (2014). Finnish Education Chief: “We created a School System base on Equality”. *The Atlantic* [en línea]. Disponible en: <http://www.theatlantic.com/education/archive/2014/03/finnish-education-chief-we-created-a-school-system-based-on-equality/284427/> [2016, 5 de marzo]
- Finnish National Board of Education. 2004. *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *Pisa 2012 Informe Internacional*. *Boletín de Educación*, 22. Madrid: Ministerio de Educación
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). Mexico: McGraw-Hill
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE el 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOE el 4 de mayo de 2016
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma actual.
- Ministry of Education. (1999). *Development Plan for Education and University Research for the period 2000- 2004*. Helsinki: Ministry of Education.

- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). *Una formación del profesorado basada en la investigación*. Madrid: 53-75.
- Orden ECI/3857/2007 , de 27 de diciembre, (BOE 29-12-2007) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Pérez, A. & Santero, R. (2016). *El sistema educativo y la formación del profesorado. Una comparativa España-Finlandia*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Rey Juan Carlos.
- Pérez-Granados, L. (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8,109-132.
- Ruiz-Lázaro, J. & Lacruz, M. (2015). Estudio comparativo sobre la formación del profesorado y la enseñanza práctica en España y Finlandia. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real.

Segarra Muñoz, L., Muñoz Vallejo, M.D. & Segarra Muñoz, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 173-183.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267331>

Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile

Lola Segarra Muñoz¹, María Dolores Muñoz Vallejo¹, Juana Segarra Muñoz²

¹ Universidad de Castilla la Mancha, ² UNED

Resumen

Este estudio ha evaluado las habilidades empáticas de futuros profesores y las implicaciones educativas de los resultados.

Han participado 40 estudiantes de Pedagogía en Educación Física de la Facultad de Educación de Temuco (UA/Chile) y 40 estudiantes de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM/España).

Se ha aplicado el cuestionario TECA (2008) que incluye 4 escalas, dos destinadas a medir la empatía cognitiva: adopción de perspectivas (AP) y comprensión emocional (CE); y dos destinadas a medir la empatía afectiva: estrés empático (EE) y alegría empática (AE). Para ejercer la docencia TECA recomienda tener una empatía cognitiva alta y una empatía afectiva media o baja.

Los resultados han sido muy deficitarios en empatía cognitiva en ambas muestras (del 70% al 85%) y adecuados en empatía efectiva (del 85% al 98 %). El perfil global ideal solo lo consiguen el 7,5 % en ambos grupos.

Contacto

María Dolores Segarra Muñoz. Mariadolores.segarra@uclm.es. Universidad de Castilla la Mancha. España

Concluyendo, los maestros en formación encuestados presentan, por igual, un rendimiento muy deficitario en habilidades empáticas cognitivas, por lo que sería recomendable revisar su formación y, de forma inmediata, controlar el acceso de personal debidamente cualificado a los puestos docentes para velar por la mejora de la calidad de la enseñanza.

Palabras clave

Empatía; evaluación del profesor; formación de profesores.

Empathy and education: trainee teachers empathy performance implications. Comparative analysis between the University of Castille la-Mancha and autonomous University of Chile

Abstract

This study examined the empathic skills of future teachers and the educational implications of the results obtained.

40 students of Pedagogy in Physical Education at the Faculty of Education of Temuco (UA/Chile) and 40 students of Nursery and Infant Education at the Faculty of Education in Cuenca (UCLM/Spain) participated.

Students were evaluated by means of the questionnaire TECA (2008) which includes four scales, two designed to measure cognitive empathy: perspectives adoption (AP) and emotional comprehension (CE) and two designed to measure affective empathy: empathic stress (EE) and empathic happiness (AE). TECA recommends that practicing teachers should have a high level of cognitive empathy and a medium to low level of affective empathy.

The results demonstrate insufficient levels of cognitive empathy in both samples (between 70% and 85%) and an appropriate level of affective empathy (between 85% and 98%). The ideal global profile is achieved by only 7'5% in both groups.

In summary, student teachers surveyed showed an underperformance in cognitive empathic skills. It would therefore be advisable to look at training as a matter of some urgency and control the access of suitably qualified staff to teaching posts in order to ensure an improvement in the quality of education.

Key words

Empathy; teacher education; teacher appraisal.

Introducción

Este estudio ha evaluado las habilidades empáticas de futuros profesores y las posibles implicaciones educativas de los resultados.

Numerosos autores han defendido que la Empatía es un aspecto muy importante de la inteligencia emocional que tiene múltiples aplicaciones en distintos ámbitos:

organizacional, clínico y social (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004; Goleman, 1997; Salovey y Mayer, 1990; etc.)

Se trata de una importante habilidad que nos permite saber cómo se sienten las otras personas o qué están pensando, comprender las intenciones de los otros, predecir sus comportamientos y entender sus emociones. En el campo de la educación es necesario comprender las necesidades del alumno para poder ofrecer una atención de calidad (Giordani, 1997; Repeto, 1992; Rogers, 1991; Poeydomenge, 1986; etc.)

Sin embargo, no existen estudios que evalúen el rendimiento en Empatía de nuestros docentes, especialmente los que están recibiendo formación en nuestras Facultades de Educación (López-Pérez, Fernández-Pinto, Abad García, 2008; Eisenberg y Strayer, 1992; etc.)

Las fuentes teóricas de este trabajo parten de la investigación sobre empatía de López-Pérez, Fernández-Pinto, y Abad García (2008). Estos autores han defendido y demostrado que la empatía se puede medir de forma independiente. Para ello han configurado una prueba estandarizada estructurada en cuatro escalas, denominada TECA (Test de Empatía Cognitiva y Afectiva). Esta prueba es idónea para la selección de personal porque contiene perfiles diferenciados de empatía según distintas profesiones, entre ellas la docencia.

Objetivos

Se han planteado dos objetivos.

- 1) Medir el rendimiento en empatía actual de maestros en formación.
- 2) Comparar los resultados entre dos muestras de países distantes para poder analizar las posibles diferencias de perfiles empáticos.

Para ello se han analizado las respuestas de dos grupos similares de estudiantes de las Facultades de Educación de Cuenca (UCLM) y de Temuco (UA de Chile) detectando las semejanzas y diferencias entre el rendimiento en empatía cognitiva y afectiva de las dos muestras en el momento actual.

Método

Los participantes han sido, por un lado 40 estudiantes de 3º curso del Grado de Pedagogía en Educación Física, de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile, y por otro lado 40 estudiantes de 3º curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca, UCLM.

La evaluación se ha realizado mediante la aplicación del cuestionario TECA (Test de Empatía Cognitiva y Afectiva, 2008) que incluye dos escalas destinadas a medir la empatía cognitiva y dos escalas relacionadas con la empatía afectiva:

Empatía cognitiva:

- Adopción de perspectivas (AP)
- Comprensión emocional (CE)

Empatía afectiva:

- Estrés empático (EE)
- Alegría empática (AE)

La escala AP (adopción de perspectivas) hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona. Por nuestra experiencia, creemos que es necesario puntualizar que es una operación mental de descentración de uno mismo para comprender cómo percibe “el otro” el mundo desde su subjetividad. Por lo tanto, no existe identificación con él. Lo que ocurre es simplemente una escucha neutra para comprenderlo sin implicarse y sin dejar de ser uno mismo.

La escala CE (comprensión emocional) se refiere a la capacidad de comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de los otros. De nuevo puntualizamos que es una operación cognitiva de “comprensión” de las emociones del “otro” sin contaminación. Se entienden las emociones del otro, sin vivirlas. El empático no deja de ser él mismo durante el proceso de comunicación.

La escala EE (estrés empático) hace referencia a la capacidad para compartir las emociones negativas de las otras personas y de sintonizar emocionalmente con ellas. De nuevo puntualizamos que se trata de una forma de comunicación cognitiva en la que el otro percibe que es comprendido y que su emoción ha sido compartida cognitivamente sin llegar a reproducirla. La diferencia entre “comprender” y “sentir” radica en que el sujeto empático realiza una operación mental y no vivencia por contaminación la misma emoción que el otro. En este caso el “otro” sentirá que ha sido entendido, pero no imitado. Precisamente desde esta posición -en la que el empático comprende la emoción negativa pero no se contamina de ella- es desde donde puede surgir la ayuda. Si el empático se contaminara dejaría de ser empático para convertirse en simpático y el estado emocional de ambos sería equivalente. El posible ayudante se convertiría en otra persona necesitada de ayuda, perdiendo el control cognitivo de la situación.

La escala AE (alegría emocional) se refiere a la capacidad de comprender las emociones positivas de la otra persona. Es la vertiente positiva de la escala anterior. De nuevo puntualizamos que es una función cognitiva de comprensión del estado emocional del otro sin contaminarse. Significa comprender sus emociones, sin vivirlas.

Los niveles recomendados de empatía para ejercer la docencia, según el Test TECA, se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 1
Perfil empático docente recomendado según el Test TECA

| Niveles | AP | CE | EE | AE |
|---------------------|------------------------|------------------------|-----------|-----------|
| Extremadamente alto | | | | |
| Alto | Máximo 35 Mínimo 31 | Máximo 37 Mínimo 32 | | |
| Medio | | | Máximo 36 | Máximo 38 |
| Bajo | | | Mínimo 17 | Mínimo 25 |
| Extremadamente Bajo | | | | |

Como puede apreciarse el Test TECA recomiendan los siguientes niveles para la ejercer la profesión docente con calidad:

- Empatía cognitiva: que sea alta (no extremadamente alta, media, baja o muy baja).
En AP desde una puntuación máxima de 40 puntos posibles el rango ideal del docente sería entre 31 y 35 puntos.
En CE sobre una puntuación máxima posible de 45 puntos el rango ideal del docente sería entre 32 y 37 puntos.
- Empatía afectiva: que sea media o baja (no alta, extremadamente alta, o extremadamente baja).
En EE sobre una puntuación máxima posible de 40 puntos, el rango ideal para un docente sería de 17 a 33 puntos.
En AE sobre una puntuación máxima posible de 40 puntos, el rango ideal para un docente sería entre 25 y 38 puntos.

Resultados

Una vez realizadas las mediciones en las muestras seleccionadas presentamos los resultados en dos bloques: el primero es un análisis por escalas, donde pueden observarse las puntuaciones individuales de todos los sujetos en las dos muestras; el segundo es un análisis comparativo general entre ambos grupos.

A. Por escalas

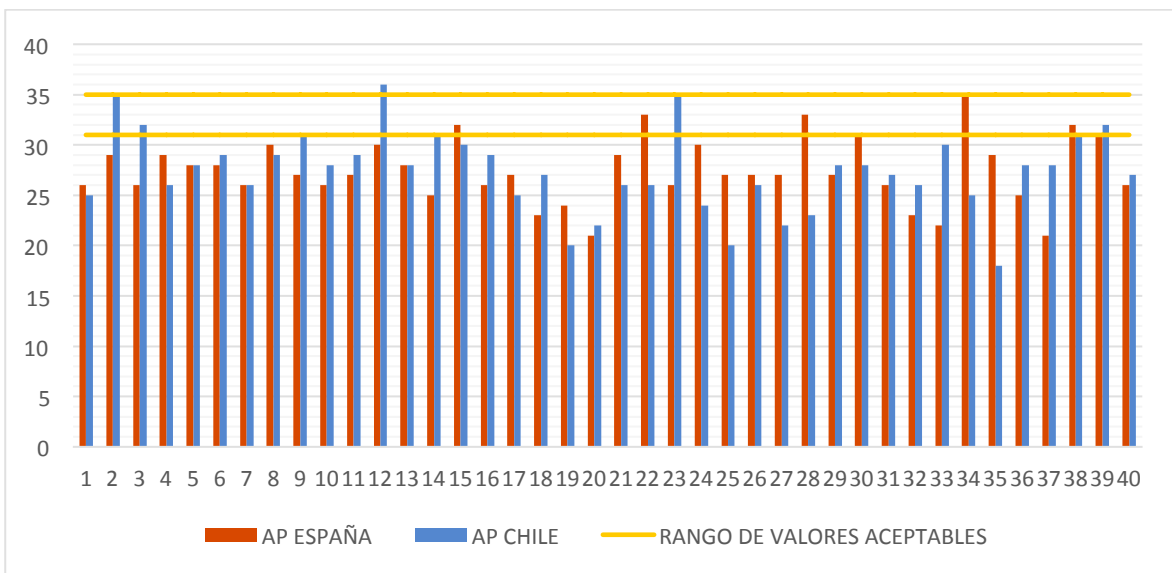


Gráfico 1. Resultados España – Chile en Adopción de Perspectivas (AP)

En empatía cognitiva según la escala de Adopción de Perspectivas (AP) los resultados muestran que solo el 15% de los alumnos españoles y el 17,5% de los chilenos se sitúan en los niveles recomendados para ejercer la profesión de docente.

Los estudiantes restantes que son el 85% de los españoles y el 82,5% de los chilenos, están fuera de estos límites, situándose la gran mayoría extremadamente por debajo de los límites recomendados.

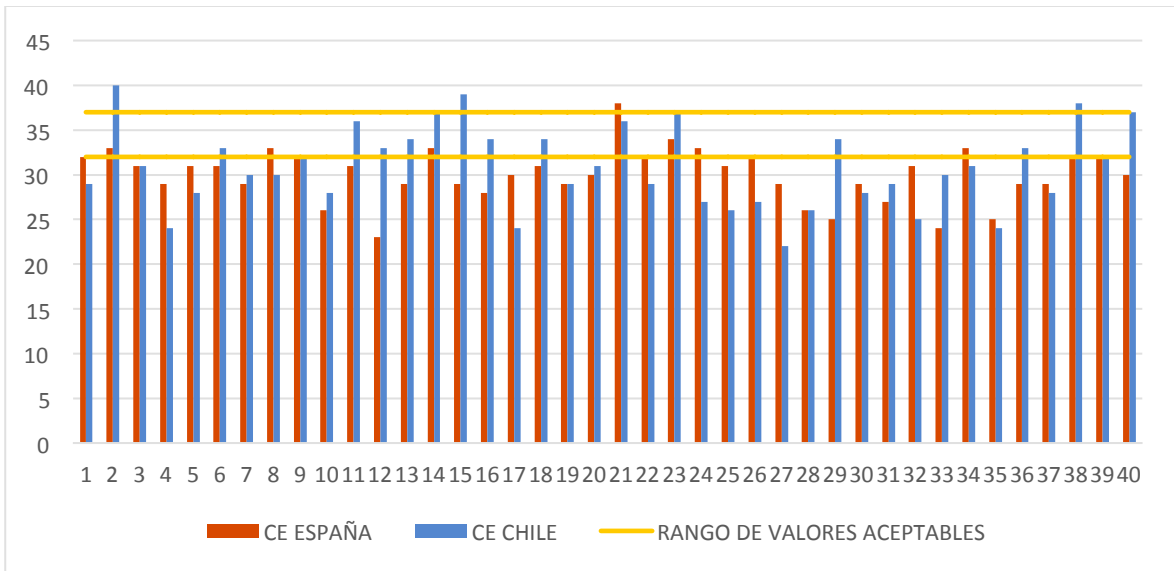


Gráfico 2. Resultados España – Chile en Comprensión Emocional (CE)

En empatía cognitiva en la escala Comprensión Emocional (CE) los resultados muestran también unas puntuaciones deficitarias ya que sólo el 30% de los españoles y el 30% de los chilenos están en los niveles recomendados. El 70% de los españoles y el 70% de los chilenos están fuera del rango ideal según el TECA.

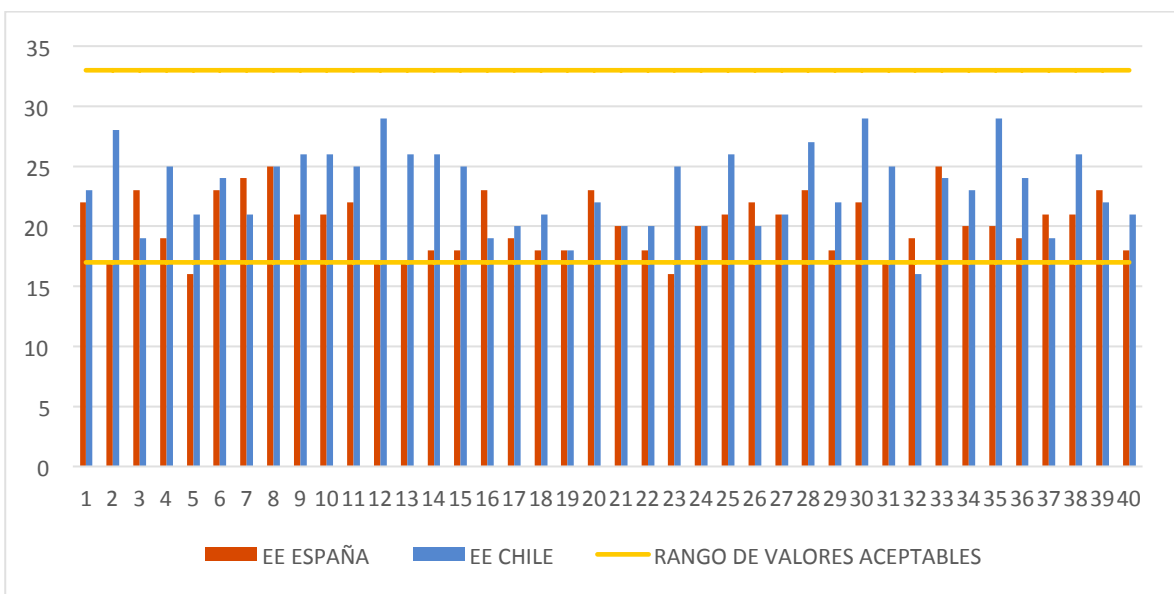


Gráfico 3. Resultados España – Chile en Estrés Empático (EE)

En estrés empático (EE) el 95 % de los estudiantes españoles se encuentran en el nivel adecuado y el 97,5% de los estudiantes chilenos, quedando un 5% de españoles y un 2,5% de chilenos fuera del umbral recomendado.

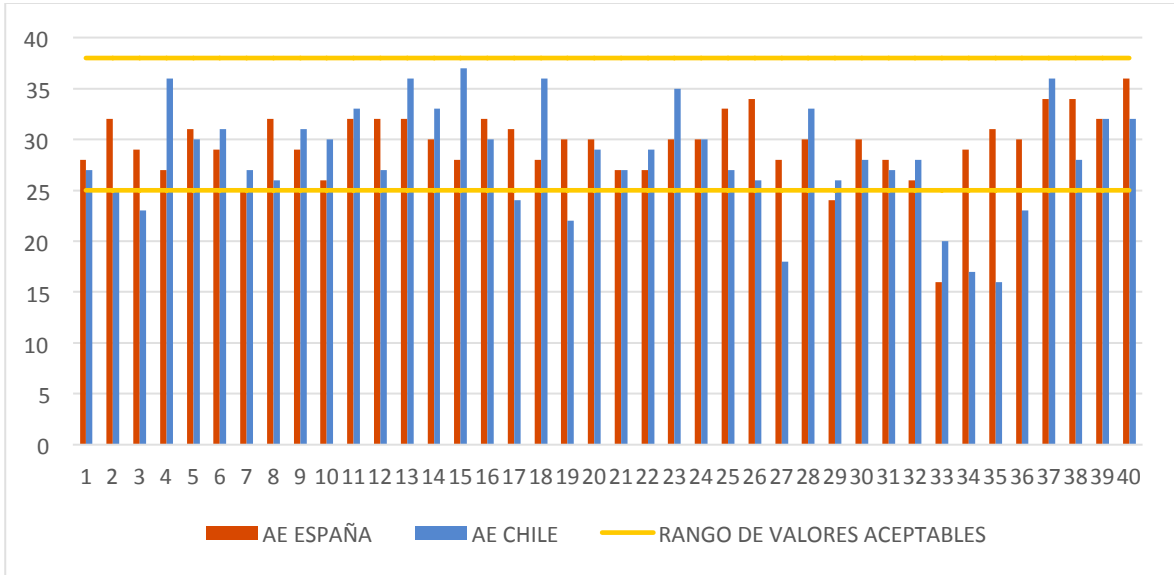


Gráfico 4. Resultados España – Chile en Alegría Empática (AE)

En la escala de Alegría Empática (AE) el 97,5 de los españoles y el 85% de los estudiantes chilenos se encuentran dentro de los límites recomendados. Solamente el 2,5% de los españoles y el 15% de los chilenos están fuera del rango recomendado.

B. Análisis comparativo

Comparando las dos muestras de docentes en formación se obtienen los siguientes resultados:

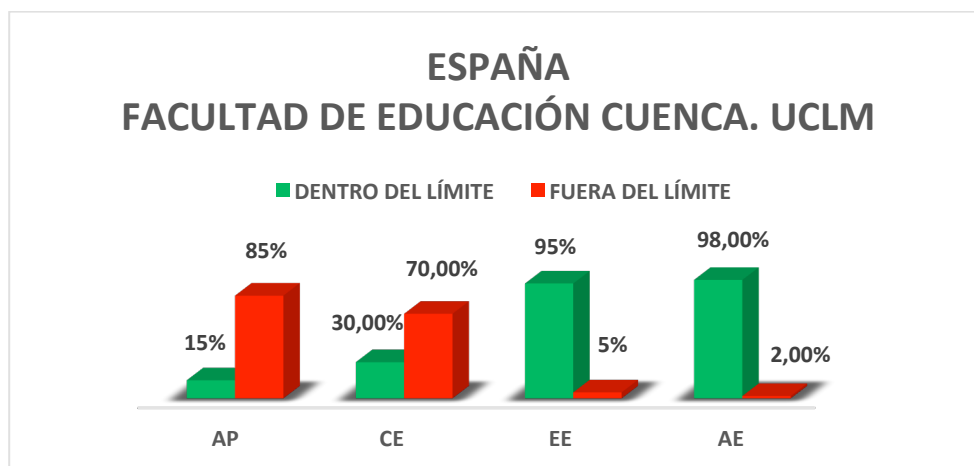


Gráfico 5. Resumen del rendimiento en empatía de maestros en formación españoles

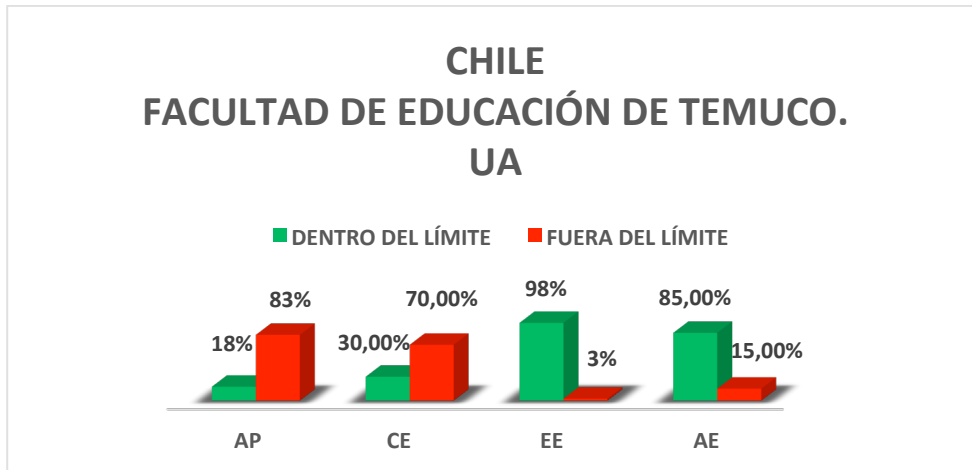


Gráfico 6. Resumen del rendimiento en empatía de maestros en formación chilenos

- La mayoría de los participantes se sitúan en un nivel medio o bajo en las escalas cognitivas, cuando lo recomendable es alto.
- Los dos grupos obtienen un resultado medio o bajo en las escalas afectivas, que es el nivel recomendado.
- Los estudiantes chilenos han obtenido una pequeña ventaja en empatía cognitiva y los españoles en empatía afectiva, en relación con el perfil ideal docente.
- Todos los estudiantes están mejor capacitados para establecer relaciones de empatía afectiva que cognitiva.

Discusión y Conclusiones

Los resultados muestran que los estudiantes en formación encuestados arrojan unos datos preocupantes en habilidades sociales empáticas imprescindibles para ejercer la profesión docente con calidad, según los autores de referencia.

Ambos grupos presentan grandes déficits en habilidades cognitivas empáticas, sin embargo, presentan un nivel adecuado en habilidades empáticas afectivas.

Los porcentajes y las implicaciones docentes de los resultados serían los siguientes:

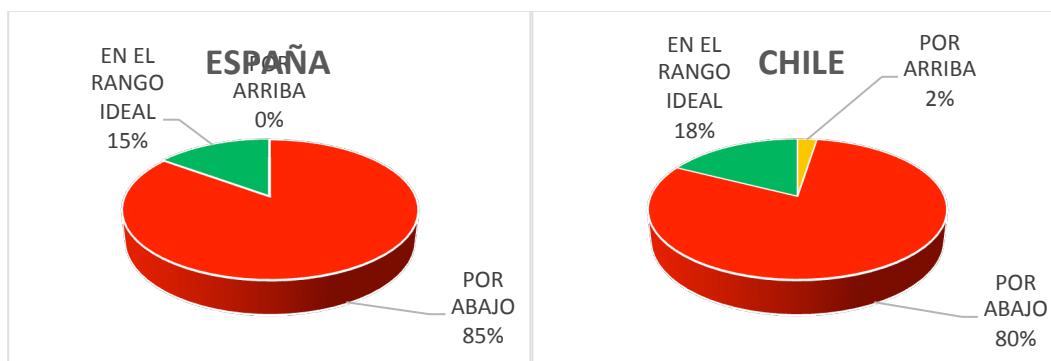


Figura 1. Implicaciones docentes España – Chile en AP

- El 90 % de los españoles y el 82,5% de los chilenos no tienen las competencias de “facilidad” para la comunicación, la tolerancia y la flexibilidad en las relaciones sociales.
- El gran grupo se sitúa dentro de déficits en habilidades sociales, con pensamiento rígido, y obstáculos para la comunicación con los otros.
- Únicamente en el grupo chileno existe un 2% de estudiantes que están por encima del rango recomendado.

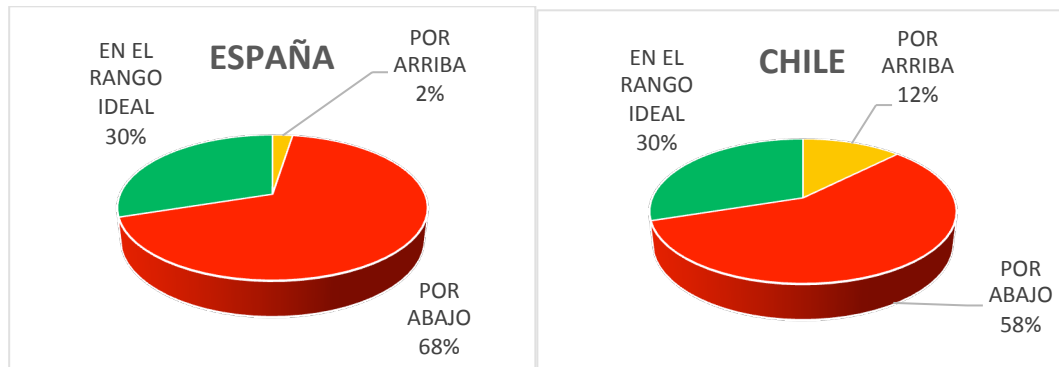


Figura 2. Implicaciones docentes España – Chile en CE

- El 68% de los estudiantes españoles y el 58% de los chilenos, tienen dificultades para reconocer y comprender los estados emocionales e intenciones de los otros.
- El 2% de los españoles y el 12% de los chilenos están por encima del rango recomendado.
- El 30% de ambos se mantienen en los límites adecuados.

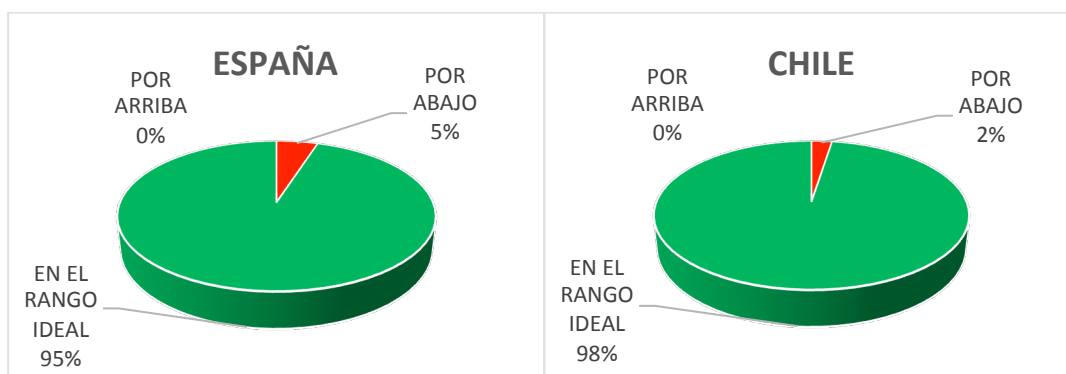


Figura 3. Implicaciones docentes España – Chile en EE

- El 5% de los estudiantes españoles y el 2,5 % de los chilenos tienen dificultades para compartir las emociones negativas de los otros.
- El 95% de los españoles 97,5% de los chilenos están en los límites adecuados

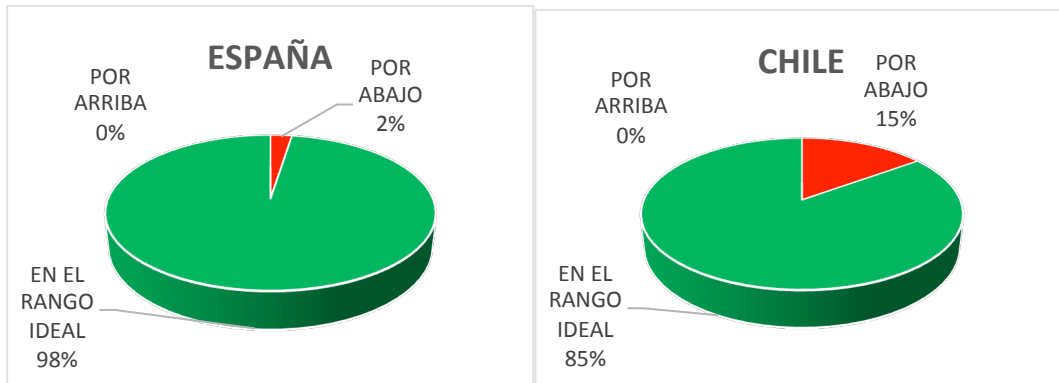


Figura 4. Implicaciones docentes España – Chile en AE

- El 2,5% de los estudiantes españoles y el 15 % de los chilenos tienen dificultades para compartir las emociones positivas de los otros, sin dejar de ser ellos mismos.
- El 97,5% de los españoles y el 85% de los chilenos están en los límites adecuados.

Concluyendo, las consecuencias inmediatas apuntan principalmente en dos direcciones:

1. De tipo educativo: que justificaría la conveniencia de entrenar a los futuros profesionales de la educación en habilidades sociales empáticas de forma sistemática, especialmente en habilidades cognitivas. Para conseguir este objetivo quizá habría que plantearse la revisión de los planes de estudios y la inclusión de competencias específicas en los módulos correspondientes.

2. De tipo social: que pondría en tela de juicio la necesidad de controlar el acceso de personal debidamente cualificado a los puestos de trabajo del sistema educativo. Para conseguir este objetivo quizá habría que plantearse la realización de unas pruebas de idoneidad para ejercer la docencia basadas en la demostración de competencias y no en la adquisición de conocimientos.

Si la sociedad del s. XXI demanda mayor calidad en nuestros sistemas educativos es necesario resolver este problema de forma inmediata ya que es evidente que está afectando de manera directa y negativa a la calidad de la enseñanza.

Para terminar, comentamos que hemos seguido realizando mediciones en otros grupos de docentes en formación y los resultados que hemos encontrado son similares, por lo que próximamente podremos generalizarlos con muestras mayores y más diversas.

Referencias

- Eisenberg, N., y Fabes, R. A., (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Eisenberg, N., y Strayer, J., (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en los estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Giordani, B. (1997). *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Goleman, D. (1997). Las raíces de la empatía. En Goleman, *Inteligencia emocional* (pp. 162-184) Barcelona: Ed. Kairós.

López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., Abad García, F. J. (2008) *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.

Poeydomenge, M. I. (1986): *La Educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*. Madrid: Narcea.

Repeto, E., (1992). *Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador*. Madrid: Ed. Morata.

Rogers, C. (1991). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Salovey, O. y Mayer, J. D. (1990) Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Onieva López, J.L. (2016). Estrategias didácticas y recomendaciones para la defensa oral de los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 185-198.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.206331>

Estrategias didácticas y recomendaciones para la defensa oral de los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster

Juan Lucas Onieva López
Universidad de Málaga

Resumen

La defensa oral de los TFG y TFM será el tema que desarrollaremos en este artículo y que, con el objetivo de ayudar al alumnado y al profesorado sobre esta cuestión, analizaremos las diferentes planillas de evaluación que utilizan las universidades y las que recomiendan diferentes especialistas. También consideraremos aquellos sentimientos que *ahogan* a los estudiantes en este tipo de escenarios y propondremos pensamientos, ideas y estrategias para realizar una buena exposición. Para ello, ofreceremos una serie de recursos y propuestas para que los alumnos y docentes afronten con éxito la defensa de este tipo de trabajos.

Palabras clave

Comunicación verbal; evaluación; didáctica; enseñanza superior.

Didactic strategies and recommendations for the oral defence of bachelor and masters dissertation

Abstract

The oral defence of BD and MD will be the topic developed in this article. With the main objective of helping the students and teachers about this topic, we will make an analysis of

Contacto

Juan Lucas Oneiva López, juanlucas98@gmail.com. Departamento de didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga, Universidad de Málaga. España

the different evaluation rubrics used by universities and those recommended by different specialists. We will also considered those feelings that *suffocate* the students in this kind of scenario, and we will propose thoughts, ideas and strategies to accomplish a good presentation. To achieve this goal, we will offer a series of resources and proposals for students and teachers to help them to face the defence of this type of work successfully.

Key words

Verbal communication; evaluation; didactics; university studies.

1. La expresión oral en los trabajos Fin de Grado y Fin de Máster

Recientemente se ha celebrado en Bilbao el I Congreso Interuniversitario del Trabajo Fin de Grado (TFG) con el objetivo de establecer un marco común de reflexión donde compartir experiencias, inquietudes y dudas. La creación de este tipo de eventos tiene su origen en la preocupación e inminente necesidad de los docentes universitarios en capacitarse para impartir esta nueva asignatura, que implica un trabajo de tutorización y evaluación diferente al del resto de asignaturas que se imparten comúnmente.

Al coexistir diferentes modelos o formas de trabajar y evaluar los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster, se posibilita que cada universidad disponga de autonomía para singularizarlos y adecuarlos a sus propios intereses, y al de cada titulación. Para Ferrer (2013) el TFG tiene una doble función, la primera es para los alumnos, los cuales tienen la posibilidad de investigar y profundizar en un tema novedoso o de interés personal con el que acabar sus estudios y convertirse en un profesional en su área, posicionándose y ofreciendo un servicio o una alternativa a una cuestión o necesidad a través de un proyecto. En cambio, para el profesorado, el TFG es un nuevo reto, un desafío en el que deberá guiar a sus alumnos, ayudándolos a investigar, crear, producir, planificar y diseñar nuevas ideas, programas, empresas e iniciativas para proyectarse personal y profesionalmente. A diferencia del Trabajo Fin de Máster (TFM), según Ferrer, el TFG es mucho más generalista y no implica que el estudiante deba especializarse profesionalmente con su trabajo, además, el nivel de profundización es medio y está orientado a un proceso o producto para la inserción laboral. En cambio, el TFM está más encauzado a la creación de un producto o una mejora para un ámbito profesional concreto.

Los TFG y TFM son evaluados por un tribunal que suele estar formado por profesores de la facultad, pudiendo estar entre ellos los propios tutores de los alumnos. En una primera fase se valora el trabajo escrito a partir de una serie de criterios establecidos por la facultad o la especialidad. En la segunda fase, los alumnos deberán defender oralmente ante dicho tribunal su trabajo, no solo exponiéndolo sino también respondiendo a las preguntas que les hagan oportunamente. En esta defensa pública se valora la presentación y si los alumnos han adquirido las competencias generales y específicas de su especialidad.

Por nuestra experiencia, hemos podido evidenciar cómo mediocres exposiciones o defensas orales de algunos estudiantes no se correspondían con la buena calidad de sus trabajos escritos. Creemos que parte del problema radica en la falta de recursos, habilidades y estrategias por parte de los estudiantes para afrontar este tipo de experiencias. Para Vilà (2005), a pesar de que los alumnos están en constante diálogo con

su entorno y aprenden a hablar de forma natural, no acaban de pensar y de expresarse en un registro más formal o académico, como en estos casos. El motivo, según la autora, es que el profesorado o la universidad no se ha preocupado de preparar a los estudiantes para realizar exposiciones o defensas orales de forma exitosa. El origen del problema, según Villanueva (2013), es que los alumnos llegan a la universidad sin haber adquirido las estrategias necesarias sobre la expresión oral. Por ello, considera necesario la existencia de una asignatura obligatoria a lo largo de la carrera universitaria en la que se trabaje esta competencia y así, la universidad no dé por hecho que los alumnos ya la han adquirido en secundaria.

2. La precaria formación del alumnado en la expresión oral

Actualmente, los contextos escolares en España a diferencia de otros países carecen de una tradición pedagógica, didáctica y reflexiva de la oralidad, por lo que hay una casi total ausencia formativa de la expresión oral en las aulas desde la educación infantil. Este pensamiento de Pinilla (2012), es el mismo que expresaban casi diez años atrás autoras como Recasens (2003), según la cual, la programación en las escuelas desde primaria desatiende de forma específica todo lo relacionado con la expresión oral. Los tres principales motivos son, según la autora: porque la gramática tiene una tradición muy arraigada; se presupone que los alumnos aprenden a hablar y a escuchar de forma natural; y porque es más cómodo y fácil para el maestro que los estudiantes aprendan a leer que a dialogar en el aula. De igual forma, el método de enseñanza tradicional ha influido negativamente en la formación del alumnado respecto a la expresión oral ya que, exceptuando la etapa de educación infantil, el maestro es el único que suele comunicarse oralmente en el aula mientras pide a sus alumnos que se mantengan permanentemente en silencio, siendo el único que puede hablar mientras sus estudiantes escriben y leen (Villanueva, 2013). Villanueva también critica que, si bien para el aprendizaje de una segunda lengua se realizan exámenes orales y se dedica gran parte del tiempo en el aula a hablar en dicho idioma, con la lengua materna se obvia la importancia de la expresión oral y se le acaba dando prioridad a la escritura y a la lectura.

Otros motivos que influyen de manera directa y negativa en la enseñanza y evaluación de la expresión oral son, según Vilà (2005), ciertas creencias erróneas del profesorado. Una de ellas es, que se tiende a pensar que los estudiantes aprenden a expresarse oralmente de forma natural al estar en constante diálogo con sus familiares y amigos. Pero realmente esto no implica que estén aprendiendo a expresarse en diferentes registros, ya que, por ejemplo, bajo ese entorno difícilmente lograrán aprender a debatir o a saber escuchar. Además, la autora también critica que gran parte del profesorado tiende a improvisar actividades de expresión oral al trabajarlas en el aula, sin una explicación previa a los estudiantes sobre cómo, por ejemplo, realizar debates, mesas redondas o exposiciones, y sin tampoco explicarles cómo se les evaluará y bajo qué criterios.

Consecuentemente, y en parte por estos motivos, los alumnos no suelen dar importancia a la expresión oral. Además, gran parte de ellos sienten mucha vergüenza al compartir sus ideas, sentimientos y opiniones públicamente, y es que ni en primaria ni en secundaria se les ayuda adecuadamente a afrontar esos pensamientos y emociones negativas. Probablemente, la falta de formación del alumnado universitario que va a ser profesor en

primaria y secundaria condiciona las deficientes capacidades y habilidades de esos futuros docentes para promover y fomentar la expresión oral en sus estudiantes.

A la pregunta de si es suficiente el aprendizaje sobre la expresión verbal y gestual que reciben los alumnos de forma natural en su entorno más cercano, Cassany (1994) afirma que aunque pasamos el 80% de nuestro tiempo comunicándonos, y siendo la comunicación oral mucho más practicada que la escrita, no acabamos por aprender a hablar y a cambiar de registros, ni siquiera a escuchar adecuadamente. Según un estudio de Paul T. Rankin, en Gauquelín (1982), dedicamos un 45% de nuestro tiempo profesional a escuchar, un 30% a hablar, un 16% a leer, y un 9% a escribir. Casi la mitad del tiempo estamos escuchando, pero no se nos enseña a hacerlo adecuadamente para mejorar la comunicación con los demás. Además de la escucha, otro aspecto importante y necesario para mejorar la expresión oral es la actitud. En este sentido quisiéramos destacar la matriz que propone Cebreiros (2012) en la figura 1, en la que se puede encuadrar casi cualquier persona. Para el autor, indiferentemente de las aptitudes, cualquiera puede ser un buen comunicador si su actitud es la adecuada y tiene una mentalidad de cambio y de mejora (un “motor”, como él lo llama). Y es que tener una alta autoestima y confianza en uno mismo es esencial para comunicarse eficazmente, y si además esa persona está bien formada puede llegar a ser lo que el autor define como un líder. Por ejemplo, cuando un estudiante hace una exposición o defiende una idea de forma estimulante y motivadora, evidencia que es una persona que confía en sí misma y que posee una alta autoestima, y por ello los que le escuchan le prestarán mucha más atención. En cambio, un alumno pesimista e inseguro difícilmente podrá transmitir adecuadamente sus ideas y pensamientos, por muy buenas aptitudes que tenga. Además, si dejamos de otorgarle más importancia de la que merece a la opinión de los demás logramos confiar más en nosotros mismos, acaparando la atención de aquellas personas que nos escuchan.

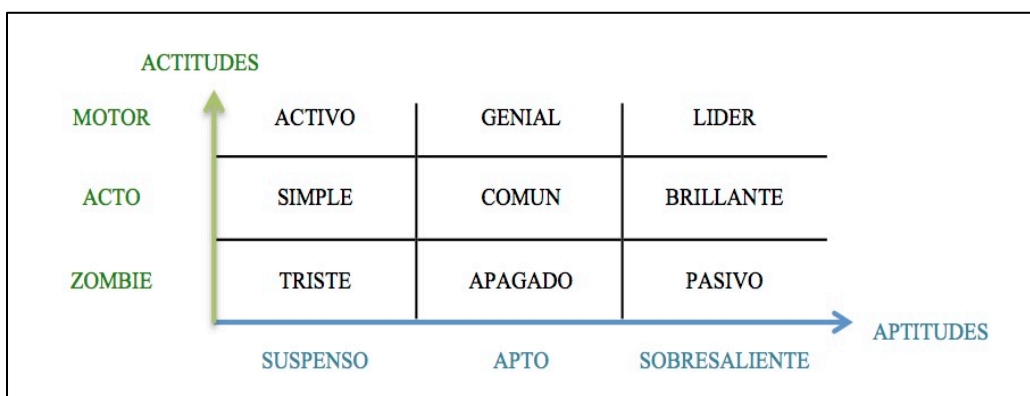


Figura 1. “Matriz de Cebre”

La actitud se suele reflejar de forma más evidente cuando nos expresamos oralmente. Prueba de ello es que, según Carnegie (2011), cuando nos relacionamos con otras personas solemos valorarlas y clasificarlas teniendo en cuenta su aspecto físico, la forma de vestir, su profesión, sus hobbies o los temas sobre los que conversan, pero este tipo de información que recibimos y analizamos pueden darnos una percepción errónea de ellas. Para el autor,

existe un elemento con el que difícilmente nos podremos equivocar al valorar a otras personas, y es cuando se expresa oralmente, no importando tanto lo que dicen sino el cómo lo dicen. De manera que el tono, el ritmo, las pausas o el volumen serán aspectos de la comunicación que nos darán información clara y real de lo que siente y piensa la persona cuando se expresa. Según la regla de Mehrabian, cuando una persona se está expresando, el 55% de la información que transmite se le atribuye a los signos visuales, el 38% a las características vocales y un 7% a lo que se dice. Es decir, que en una exposición como la del TFG o TFM no solo hay una mera transmisión de información, sino que el estudiante ha de ser consciente que también está comunicando emociones e ideas con su cuerpo y su voz, captándose detalles de los cuales ni siquiera él es consciente.

La mirada, por ejemplo, tiene también una gran importancia en el proceso de comunicación. Según Knapp (2010), tendemos a fijar la mirada de media en nuestro interlocutor un 40% si estamos hablando, y un 60% al escuchar, con unos límites entre el 8 y el 73%. De manera que, para que haya una buena comunicación debemos interactuar con nuestro oyente, tanto si estamos hablando como si tenemos una actitud más pasiva como público, de ahí lo importante que es saber escuchar. Y es que los ojos son un elemento crucial en la comunicación, pues al mirar a alguien que nos habla le estamos indicando qué interés nos despierta, qué pensamos y qué opinamos sobre lo que dice y lo que nos transmite (Vallejo-Nágera, 2007). Este aspecto es muy importante para el estudiante que realiza la defensa de su TFG o TFM, por ello solemos aconsejarles que miren a los diferentes miembros del tribunal para captar su atención y así lograr transmitir el entusiasmo y la confianza que sienten por su trabajo. De no hacerlo, bajando la mirada constantemente o mirando la mayor parte del tiempo las imágenes que utiliza para su presentación, sería un claro indicio de inseguridad, temor o desconfianza. El hecho de que los miembros del tribunal no miren al estudiante que está defendiendo su TFG también influye negativamente y dificulta la comunicación, ya que puede dar la sensación de falta de interés.

Por todo ello, tanto profesores como estudiantes deben esforzarse por establecer una muy buena comunicación y facilitarse el trabajo mutuamente. Una mirada sincera de interés por parte de los miembros del tribunal (asintiendo de vez en cuando, por ejemplo), o los estudiantes mirando a los profesores que los evalúan unos segundos a cada uno, son ejemplos que ayudarán a mantener la atención de ambos en un momento tan importante para el alumno como es la defensa de su trabajo de fin de estudios. A continuación, analizaremos diferentes aspectos de la evaluación oral de los TFG y TFM, concretando cuál debe ser el objetivo del tribunal y el de los estudiantes, así como qué tipo de rúbricas o sistemas de evaluaciones se han llevado a cabo en diferentes universidades y especialidades, y cuáles son las más recomendables.

3. Dimensiones de la evaluación oral

El día de la defensa del TFG o TFM el estudiante debe tener muy claro cuál es su objetivo, y en este sentido hemos utilizado la cita del escritor estadounidense William Arthur Ward, cuando decía: «El educador mediocre, habla. El buen educador, explica. El educador superior, demuestra. El gran educador, inspira». Para esta situación lo que se espera de los estudiantes es que *demuestren* que, por ejemplo, poseen las competencias esperadas y que

están capacitados para desempeñar la labor profesional para la que han sido formados. Para ello, el tribunal deberá evaluar a los alumnos a través de diferentes instrumentos y valorar si han logrado o no asimilar las competencias generales y específicas establecidas en el programa de su grado o máster, por lo que no solo se deberá tener en cuenta si han adquirido conocimientos. Es decir, se evaluará no solo el trabajo que los estudiantes presentan sino también el aprendizaje y la madurez que han generado a lo largo de sus años de estudio en la universidad. “Se trata de que los docentes busquen y aprecien el valor individual de cada estudiante” (Bain, 2007: 85). Los alumnos han de tener claro que en la defensa de su trabajo no se les pretende juzgar o penalizar por los errores que cometan, sino que el único interés del tribunal es el de conocer, por ejemplo, cuáles son sus inquietudes y proyectos futuros en relación a su especialidad, así como si poseen las habilidades y competencias necesarias para desempeñarse profesionalmente. Y esta información, respecto a su formación, ha de aparecer de forma clara y sencilla tanto en su trabajo escrito como en la exposición oral. Por ejemplo, destacando aspectos que tengan que ver con el aprendizaje de nuevas capacidades, el empleo de las nuevas tecnologías, la comprensión y la aplicación lógica y razonada de su profesión, así como sus inquietudes y proyectos futuros. Para ello, el alumno deberá sobresalir en su exposición por su capacidad de síntesis, su grado de madurez, su inventiva y creatividad, así como por su voluntad por convertirse en un excelente profesional de su especialidad. Una excelente presentación oral de la defensa del TFG o TFM permitirá al estudiante, no solo obtener una buena calificación, sino también demostrar la calidad de su trabajo y su nivel de compromiso con su formación. De esta manera, podrá diferenciarse del resto de alumnos, de ahí que la exposición oral sea un importante valor añadido al trabajo escrito (Blanco, 2009).

Evaluar la expresión oral de los estudiantes en las defensas de los TFG y TFM no es sencillo. Uno de los motivos por los cuales algunas exposiciones no han llegado a estar a la altura de sus correspondientes trabajos escritos es porque los alumnos no han logrado comprender los criterios establecidos en la planilla o rúbrica de evaluación. Probablemente porque no han recibido formación al respecto. Además, la mayor parte de las evaluaciones de expresión oral a las que hemos tenido acceso proponen un tipo de evaluación basada en listas de cotejo o rejillas, junto con una valoración positiva/negativa de la exposición. Esto es insuficiente para algunos autores como García-Debanc (1999, en Pinilla, 2012), según el cual, de esta manera se evalúa solo una parte de la actividad discursiva del alumno, y no su esencia. Este tipo de evaluación, según Pinilla (2012), no es ni democrática ni participativa, porque a pesar de su importancia no ha sido consensuada con los estudiantes para ayudarles en su aprendizaje y evaluación. De esta manera, los alumnos no logran entender ni comprender exactamente cómo han de incorporar a sus exposiciones los criterios de evaluación que se les exigen.

Para evaluar de forma objetiva la expresión oral de los estudiantes que defienden sus TFG y TFM durante un máximo de 15 o 20 minutos, es necesario contar con criterios e instrumentos de evaluación adecuados. Al respecto, Pinilla (2012) propone tres niveles de valoración: el lingüístico (pronunciación, entonación, voz articulación, ritmo, pausas, silencios); el pragmático (contexto, discurso, actitud, coherencia, propósito); y la concepción discursiva (gestos, movimientos, mirada, posturas). Por otro lado, Jaume-i-Capó (2012) propone evaluar también aspectos como el entusiasmo, el uso del tiempo, el empleo de imágenes y la creatividad, entre otros. Otro tipo de indicadores son los expuestos por

Blanco (2009), para la cual hay que valorar en las exposiciones si los estudiantes saben expresar ideas con claridad, convencer con sus palabras, analizar, sintetizar, escuchar y desarrollar discursiva y ordenadamente sus pensamientos, así como si son capaces de revisar y optimizar el discurso en un tiempo determinado. Como muestra de los instrumentos que se emplean para evaluar la expresión oral en las universidades españolas expondremos dos ejemplos.

El primero está tomado de Ferrer (2013) y corresponde a la Facultad de Ciencias del Deporte de la UCLM, donde la defensa oral tiene un valor total del 40% de la nota del TFG. Sus criterios son:

- Claridad y precisión de la presentación pública mediante las TIC. (8%)
- Demostración de dominio en el uso del lenguaje disciplinar de la temática. (8%)
- Habilidad y dominio del lenguaje verbal (muletillas, lapsus, reiteraciones). (4%)
- Habilidad gestual y dominio del espacio durante la exposición. (4%)
- Distribución del tiempo de la exposición. (4%)
- Resolución, concreción y exactitud de las respuestas a las preguntas hechas por el tribunal. (12%)

El segundo ejemplo es la figura 2, que se ha empleado en los TFG y TFM del Grado de Educación infantil y primaria de la UMA, así como para el Master de Profesorado de Secundaria de la Especialidad Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza. En esta rúbrica se valora la expresión oral con un 20% del total de la nota. Como podemos comprobar ambas tienen muchos puntos en común.

| C. Competencias de comunicación oral (20 %) | | Peso | Puntuación |
|--|---|----------------|-------------------|
| Capacidad de exposición oral | -Dominio y comprensión del tema. -Calidad de la presentación gráfica (en su caso). -Claridad, ritmo y organización de la exposición. -Uso del lenguaje corporal y de la voz. | Hasta 8 puntos | |
| Capacidad de síntesis | -Selección de información clave -Cumplimiento de los tiempos establecidos | Hasta 6 puntos | |
| Respuesta a preguntas y comentarios | Adecuada y pertinente argumentación ante las preguntas y comentarios de los y las miembros de la Comisión Evaluadora | Hasta 6 puntos | |
| <i>Observaciones:</i> | | | |

Figura 2. Evaluación de la expresión oral (Universidad de Málaga y Universidad de Zaragoza)

Además de un adecuado instrumento de evaluación, consideramos que lo más importante es que los estudiantes, previamente a la defensa de sus TFG y TFM, sean formados respecto al significado y los criterios bajo los cuales serán evaluados. Pero aprender a realizar una buena exposición o defensa de un trabajo no se logra con un par de conferencias o con clases intensivas. Es este punto sería necesario retomar la propuesta de Villanueva (2013), que reclamaba la necesidad de impartir en la universidad una asignatura que ayude a los estudiantes a expresarse oralmente de forma sobresaliente, de acuerdo con su especialidad, y que debería ser impartida en gran parte por profesionales de cada área que tengan una dilatada experiencia y puedan ejemplificar de forma práctica su aplicación. Además, debería implantarse durante el primer curso académico y ser ofrecida teniendo en cuenta las

diferentes asignaturas y su implicación con la práctica. Por ejemplo, un futuro profesor de primaria debería recibir formación de logopedas, para cuidar su voz como herramienta de trabajo; de oradores, que saben cómo mantener la atención de la audiencia y han aprendido a superar el miedo escénico; de cuentacuentos, para hacer más didácticas, lúdicas y motivadoras las clases; así como de periodistas y locutores de radio. Junto a esta asignatura siempre es necesario seguir trabajando con los estudiantes, tanto en clase como en cursos de manera continuada, los diferentes aspectos de la expresión oral y gestual relacionados con su futura carrera. Y es que, pocas son las profesiones en las que no es necesario que las personas sean hábiles y sobresalientes comunicadoras.

4. Aspectos que dificultan la expresión oral

Realizar actividades tales como cantar, tocar un instrumento, dar una charla o exponer un tema ante un público suele generar en la persona que los realiza diferentes síntomas, como nerviosismo, ansiedad y estrés. Según Cester (2013), partiendo de una investigación realizada entre jóvenes intérpretes, los síntomas más frecuentes que padecían los estudiantes al estar ante un público son: el miedo a fallar o a equivocarse (en un 85% de ellos), temblores (61%), aceleración cardíaca (59%), sudores (54%), así como las manos frías y excesiva preocupación por la gente (43%). La autora divide los posibles síntomas en tres grupos: los cognitivos (vergüenza, falta de concentración y lapsus); los emocionales (frustración, miedo y ansiedad); y los conductuales (temblores, no mirar al público, pasear sin parar de moverse y rigidez muscular). Teniendo en cuenta que cada persona sufre de diferente manera la ansiedad y el estrés al realizar una actividad ante un numeroso grupo de personas, tratar de minimizarlo no es tarea fácil ni tampoco se logra con poco entrenamiento. A continuación, vamos a detallar las que pensamos son las principales dificultades que limitan una adecuada exposición oral.

a) La baja autoestima.

Nos referimos al sentido de valía que tiene la persona de sí misma, lo que implica una mayor consideración, aprecio o valoración de la propia persona y la aceptación de lo que es a pesar de las limitaciones o habilidades que posea en comparación con los demás. De manera que para minimizar los efectos negativos de la baja autoestima es necesario que el estudiante sea consciente de sus posibilidades así como de sus limitaciones, de esta manera estará más preparado para afrontar y superar las dificultades que vaya encontrando personal y profesionalmente. Según Cester (2013), solemos pensar que son las situaciones, las personas o el ambiente los que nos afectan e influyen negativamente. Por ejemplo, la defensa oral de un TFG o TFM no creará ansiedad o estrés a partir de la interpretación que hacemos de lo que implicará dar la charla. Al imaginarse el estudiante en esa situación, puede tender a pensar que, por ejemplo, puede equivocarse, o que no interesará, que lo hará mal, que aburrirá al tribunal, o que se reirán de ellos. Estos y otros muchos pensamientos irracionales se suelen agolpar en sus mentes. Por ello, para comenzar a superar esta desagradable sensación es necesario ayudarlos a cambiar esos pensamientos negativos por otros más racionales, que los ayuden a pensar de manera más positiva y realista. Si un alumno se imagina que lo va a hacer mal y se siente angustiado porque cree que el tribunal no sabrá valorar su trabajo, que no le interesará y que se aburrirá, entonces eso será exactamente lo que ocurrirá (Burns, 2006). Por ello, es necesario reflexionar sobre

los motivos que provocan ese estado de ansiedad, y encontrar aquellos pensamientos que inhiben su rendimiento (Blanco, 2009), no tratando de controlarlos, sino de cambiarlos.

b) El estrés.

Ha habido estudiantes que en las presentaciones de sus TFG y TFM han padecido ciertos síntomas físicos como el enrojecimiento de su piel, y tras finalizar su exposición han desaparecido. Una persona insegura y, consecuentemente con baja autoestima, será más propensa a sufrir de estrés que otra con mas confianza en sí misma. Por ello, para controlar este problema es necesario que el estudiante practique sus exposiciones y piense que con voluntad, actitud positiva, seguridad y una buena predisposición a equivocarse y a aprender de sus errores, logrará superarlo.

c) La vergüenza y el sentido del ridículo.

El sentido del ridículo no es un sentimiento exclusivamente sexual o social, sino que está relacionado con la minusvaloración que se tiene de uno, es un *avergonzarse ante sí mismo*, como una vergüenza ante los demás (Scheler, 2004). Este sentimiento se agrava cuando la persona comienza a pensar que no es lo suficientemente bueno o buena (Brown, 2010) para, en nuestro caso, exponer un TFG o TFM de forma sobresaliente. También es frecuente que a muchos alumnos les preocupe lo que otros puedan pensar de ellos, pero lo alarmante es cuando se dejan controlar por ese temor, por la valoración negativa que otros hagan de ellos, por la aprobación ajena y el temor al fracaso. Según Girodo (1997), esta excesiva preocupación por controlar la impresión que se da a los demás es lo que realmente perjudica la capacidad de una persona de ser espontánea y expresiva. Por ello, es importante que aprendamos a dotar del valor preciso las opiniones ajenas, y evitar así que un alto sentido del ridículo nos perjudique, entendiendo por sentido del ridículo “que la persona está muy pendiente y preocupada por no hacer algo inconveniente en presencia de los demás” (Vallejo-Nágera, 2007: 255).

5. Propuesta para una adecuada exposición oral de los TFG y TFM

Para realizar una presentación sobresaliente es necesario, según Blanco (2009), que los estudiantes muestren que tienen capacidad de aprendizaje autónomo, que saben manejar de forma eficaz y adecuada diferentes herramientas y métodos de comunicación, y que además controlan de forma eficaz diferentes recursos de expresión verbal y no verbal. Partiendo de esta idea, vamos a exponer nuestra propuesta dividiéndola en tres fases:

1) Fase de preparación de la exposición.

Una de las recomendaciones que hacemos a nuestros estudiantes es que, partiendo de que nadie mejor que ellos conocen el trabajo que defenderán, han de preguntarse *¿qué quiere o necesita saber el tribunal?* Para ello, es importante que conozcan los criterios bajo los cuales se les evaluará. Teniendo en cuenta que el alumno dispondrá de un tiempo establecido para exponer toda aquella información que considere relevante y que está establecido por la especialidad, deberá ser consciente de si al preparar su exposición le está resultando aburrida o poco interesante, bien porque hay demasiada información o carece de atractivo. Lo mismo que el estudiante está sintiendo mientras organiza y plantea su trabajo es lo que transmitirá en la exposición. Por ello, en la presentación se deberá aportar aquellos datos e información relevante y significativa para el alumno, porque lo será igualmente para el

tribunal, por ejemplo, aquellas experiencias que ha vivido, comprobado o evidenciado. Además, más allá de reproducir lo que se haya aprendido, Brown y Glasner (2009) recomiendan relacionar ideas con conocimientos y experiencias previas, para así destacar principios importantes, mostrar que se han estudiado sus evidencias, que se han relacionado conclusiones, y que su propuesta tiene una lógica, una cuidada argumentación, y una postura crítica inteligente y creativa.

A continuación, expondremos el guión que recomendamos a nuestros estudiantes para sus exposiciones, y que tan buenos resultados les han reportado: 1) presentarse; 2) obtener la atención inmediata de los oyentes con un incidente, una noticia, un pensamiento o una experiencia que provoque interés y que esté relacionada con el tema; 3) destacar los puntos o aspectos más importantes de la exposición de forma sistematizada, ciñéndose a aquella información que considere relevante y que será evaluada por el tribunal; 4) incluir ejemplos y evidencias; 5) destacar el valor práctico, la utilidad o relevancia de lo que trata; 6) resumir lo expuesto; 7) cerrar la exposición con una buena conclusión.

Una vez organizada la presentación, el siguiente paso es ensayarla una y otra vez, teniendo en cuenta el tiempo y que no deben sobrepasarlo. Si se van a utilizar medios audiovisuales es esencial utilizar adecuadamente los colores, el tamaño de las letras y la cantidad de información que se ofrezca.

2) Fase de superación de la ansiedad y el miedo.

Teniendo en cuenta que hablar delante de un grupo de personas que no se conoce suele provocar cierto nivel de miedo, estrés o ansiedad, Vera (2009) recomienda, para cambiar esos pensamientos negativos que inundan la mente el que, momentos previos a una exposición, cuestionarnos esas ideas irracionales. Muchos estudiantes temen, por ejemplo, quedarse en blanco o equivocarse y que se rían de ellos. Por ello, la autora aconseja que la persona se pregunte por las consecuencias reales de esos temores, para que así sea consciente de la irracionalidad del miedo, y por ello, más realista, dando menos importancia a los posibles errores o problemas que surjan. Y es que, “uno de los medios más seguros de vencer el pánico a hablar en público es acumular una serie de experiencias afortunadas” (Carnegie, 2009:30), por ello, practicar a lo largo de toda su formación universitaria ayudará y preparará al estudiante para este tipo de experiencias. Aún así, lo normal es sentirse incómodos, sobre todo si nos van a evaluar, de manera que es muy recomendable que el estudiante aproveche cada oportunidad que surja en clase para exponer trabajos, hacer comentarios o participar en debates.

Para minimizar el nerviosismo que pueda provoca la defensa de un TFG o un TFM recomendamos los siguientes pensamientos, los cuales son sugeridos por psicólogos y expertos en oratoria: 1) no hay un trabajo perfecto, por lo que la exposición tampoco lo será, de manera que habrá que poner todo el esfuerzo y el entusiasmo posible para que salga lo mejor posible; 2) hay que tratar de no leer la mente de los miembros del tribunal, porque hará que perdamos naturalidad y entusiasmo; 3) los oyentes no suelen ser tan conscientes, como pudiéramos creer, del nivel de nerviosismo o miedo que sentimos; 4) si surgen temores y dudas no hay que intentar controlarlos u obviarlos, hay que respirar hondo y sustituirlos por pensamientos reales y positivos; 5) ser conscientes de que puede que a algún miembro del tribunal no le guste la presentación, el tema, o ciertas ideas que se expongan, pero ese no es el objetivo, sino exponer un trabajo coherente, bien justificado y

estructurado, que cumpla con los requisitos de evaluación; 6) aceptar de buen grado las recomendaciones y críticas, así como no justificarse; 7) previamente a la defensa es recomendable haber ensayado en el mismo lugar y, si no es posible, al menos haberlo visitado; 8) sonreír al hablar; 9) disfrutar de ese momento inusual que quizás no se repita nunca; 10) considerar esta actividad como una oportunidad más de entrenamiento para futuras experiencias profesionales y personales futuras.

3) Fase de exposición del trabajo:

La actitud con la que el estudiante afronte la defensa de su proyecto podrá ser un reflejo del resultado que obtenga, por ello, es aconsejable que afronte este reto con ilusión, dispuestos a hablar de su trabajo con pasión y entusiasmo, y a aprender de las recomendaciones que puedan hacerles.

a) Es recomendable que los estudiantes sonrían de forma sincera y oportunamente. Este acto los liberará de la tensión y los nervios, al mismo tiempo que hará más agradable la exposición al tribunal. Como oyentes, solemos ser más receptivos con una persona alegre y sonriente que con otra tensa, por lo tanto, es importante mostrar alegría sincera en la exposición.

b) Deberán expresarse de forma pausada, con calma, al mismo tiempo que con pasión, motivados y con argumentos sólidos. El objetivo es exponer de forma resumida su trabajo, por lo que hay que centrarse en lo más relevante y no intentar apresurarse a explicarlo todo, ya que para ello puede hacerse mención al trabajo escrito.

c) Mantener el contacto visual con todos los miembros del tribunal, no hacerlo es un indicio de temor e inseguridad. Si un estudiante observa que uno de ellos hace gestos que lo distraen o su cara expresa que no está de acuerdo con lo que expone, lo recomendable es no volver a mirarlo, ya que le perjudicará y hará que se cuestione mientras expone qué es lo que no le gusta, y puede que la persona en cuestión se sienta incómoda por un problema personal y no tenga nada que ver con la exposición.

d) Evitar cruzar los pies y los brazos, meter las manos en los bolsillos, caminar de un lado para otro sin sentido y posicionarse detrás de una mesa o una silla.

e) Ser conscientes de la situación y emplear un vocabulario más académico y formal. Aunque el estudiante puede utilizar un pequeño guión en su exposición hay que evitar estar leyéndolo. Tampoco es recomendable aprendérselo de memoria ni leer toda la información que se expone en las diapositivas.

f) La fase de preguntas finales y de recomendaciones no debe durar más de cinco minutos, por lo que es aconsejable que el alumno responda de forma clara y concisa a lo que se le ha preguntado. No debe extenderse, ya que puede que todo el trabajo realizado minutos antes se vea deslucido por un intento de destacar o entrar en debate con algunos de los miembros del tribunal. Es importante saber aceptar las críticas y los comentarios del tribunal sin ofenderse y de buen grado, ya que su objetivo no es el de hacer sentir mal al estudiante que presenta su trabajo, sino el de valorarlo de la mejor manera posible a través de preguntas y por su forma de responder. Ha habido estudiantes que se han ofendido ante las críticas o que han tratado de interrumpir a los miembros del tribunal para justificarse, y lo único que han logrado es que, a causa de los nervios, han dado una imagen de sí mismos que posiblemente no se corresponda con la realidad.

Conclusiones

A lo largo del artículo hemos podido evidenciar la importancia de la expresión oral en el ámbito universitario para, por ejemplo, la defensa de los TFG y TFM. También, destacado, a partir de otros autores, la patente falta de formación del alumnado y sus dificultades para una adecuada comunicación, originados por temores e inseguridades. Por ello, quisiéramos reivindicar la necesidad de que los estudiantes se formen como excelentes comunicadores, sobre todo oralmente, bien a través de talleres, conferencias, cursos o asignaturas. A ser posible todo ello a lo largo de los años que duren sus estudios, ya que no solo es necesario dominar la competencia comunicativa durante la etapa universitaria, sino también para el desarrollo personal y profesional del alumnado.

Para una adecuada evaluación es fundamental establecer criterios medibles a través de instrumentos adecuados, como por ejemplo, rúbricas, rejillas o listas de cotejo, o al menos mejorar los ya existentes (valorando aspectos como la creatividad o la actitud), y especificar en ese instrumento de evaluación qué implica cada uno de ellos. No hay que presuponer erróneamente que los estudiantes ya saben lo que hay que hacer. Por ejemplo, hay alumnos que desconocen qué implica exactamente el “uso del lenguaje corporal y la voz” en su defensa de TFG, o cómo demostrar ante el tribunal que tienen cierto “dominio y comprensión del tema”, o bien tampoco saben cómo lograr que su exposición destaque por su “claridad, ritmo y organización”. Por ello, los estudiantes necesitan saber con detalle cómo los valorará el tribunal a través de los diferentes criterios de evaluación. Por ejemplo, cuando se les valora por su “adecuada y pertinente argumentación ante las preguntas y comentarios de los y las miembros de la Comisión Evaluadora”, se pueden imaginar a qué se refiere este aspecto, pero es necesario que sepan qué tipo de respuestas son las más adecuadas, y qué actitud deben tener para así lograr la más alta calificación.

En los “Cursos o” de la Universidad de Málaga solemos aconsejar a nuestros estudiantes que aprovechen cada oportunidad que se les presente en clase para participar, exponer trabajos o comentar en debates. Únicamente practicando podrán mejorar la expresión oral y superar sus miedos y temores. Además, es necesario que identifiquen sus limitaciones para así poder centrarse en mejorarlas, al mismo tiempo que se perfeccionan en otros aspectos. Teniendo en cuenta que los alumnos con una alta autoestima suelen exponer con más naturalidad, es necesario que aquellos otros estudiantes que aún no creen demasiado en sí mismos sean conscientes que pueden mejorar con la actitud adecuada, por ejemplo, valorando sus errores, no como una penalización, sino como una necesidad para seguir aprendiendo y mejorando.

En este sentido quisiéramos destacar la recomendación que hace Núñez (2002) para mejorar la competencia comunicativa en el aula, proponiendo que la enseñanza del lenguaje se base en: acometer la renovación de la antigua retórica (el arte de hablar en público); fomentar la lectura y el pensamiento crítico; dar un espacio en el aula a la radio; emplear la dramatización y el teatro como recurso didáctico que fomenten el uso cotidiano y formal del lenguaje y la imaginación; emplear la videocámara para analizar el trabajo en el aula; así como fomentar talleres de lengua y literatura.

Con este artículo pretendemos motivar y generar interés, tanto en docentes como en alumnos, de manera que la defensa de un TFG o TFM se convierta en una experiencia enriquecedora. Donde el tribunal valore de la forma más real y objetiva posible el trabajo de cada alumno, y que los estudiantes, a través de sus motivadoras e interesantes exposiciones, disfruten compartiendo sus aprendizajes.

Bibliografía

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Brown, B. (2010). "El poder de la vulnerabilidad". [Video] *TED Ideas Worth Spreading*. Recuperado de http://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability.html. (Consultado el 29 /07/ 2014)
- Brown, S. y Glasner, A. (Eds.) (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Burns, D. (2006). *Adiós, ansiedad. Cómo superar la timidez, los miedos, las fobias y las situaciones de pánico*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cassany, D. et al (1994). *Enseñar Lengua (7ª ed.)*. Barcelona: Graó.
- Carnegie, D. (2011). *La comunicación: tu camino hacia el éxito*. Barcelona: Obelisco.
- Carnegie, D. (2009). *El camino fácil y rápido para hablar eficazmente*. Barcelona: Elipse.
- Cebreiros, J. (2012). *Ser feliz no implica ser idiotas*. Madrid: Bubok Publishing.
- Céster, A. (2013). *El miedo escénico. Orígenes, causas y recursos para afrontarlo con éxito*. Barcelona: Robin Books.
- Ferrer, V., Carmona, M. y Soria, V. (Eds.) (2013). *El trabajo Fin de Grado. Guía para docentes, estudiantes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw-Hill.
- García-Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87-106.
- Gauquelin, F. (1982). *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.
- Girodo, M. (1997). *Cómo vencer la timidez*. Barcelona: Grijaldo.
- Jaume-I-Capó, A., Guerrero, Miró y Egea, A. (2012). "Elaboración de una rúbrica para la evaluación TFG y TFM de informática en la Universitat de les Illes Balears". En L. Jiménez, G. (Ed.), *Estrategias y herramientas para el aprendizaje y la evaluación* (pp.17-24). Ciudad Real, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Knapp, M. (2010). *La comunicación no verbal (10ª ed.)*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Núñez, G. (2002). *La narración oral en la escuela*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Pinilla, R. et. al. (2012). "Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad". *Enunciación*, 17 (2), 56-74.
- Recasens, M. (2003). *Comprensión y expresión oral*. Barcelona: Ceac.
- Scheler, M. (2004). *Sobre el pudor y el sentimiento de vergüenza*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Vallejo-Nágera, J. (2007). *Guía práctica de la psicología (11ª ed.)*. Madrid: Temas de hoy.
- Vera, M. y Roldán, G. (2009). *Ansiedad Social. Manual práctico para superar el miedo*. Madrid: Pirámide.

- Vilà, M. et. al. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Villanueva, J. (2013). “Competencia oral en alumnado universitario de educación”. En Núñez P. (Ed.), *Oralidad y educación* (pp. 511-519). Granada, España: Universidad de Granada.

Moreno Pizarro, J. & Planells Hernani, B. (2016). Propuesta para la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el sistema de Educación Infantil en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 199-207.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267341>

Propuesta para la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el sistema de Educación Infantil en España

Jessica Moreno Pizarro, Begoña Planells Hernani

Universidad Camilo José Cela

Resumen

El enfoque de la presente propuesta se centra en la importancia que tienen las Inteligencias Múltiples. El objetivo de este trabajo es conseguir un cambio en la metodología didáctica que actualmente se plantea en el sistema educativo español de educación infantil.

Integrar las inteligencias múltiples a través del juego, como base del proceso educativo es sin lugar a dudas un gran apoyo a la docencia y proporciona a la enseñanza-aprendizaje una de las herramientas necesarias para fomentar el trabajo colaborativo que proporcionan los juegos.

Es por ello necesario incluir cambios en la forma de enseñar, para que se produzcan cambios en la forma de aprender; el maestro deberá ser un guía que trabaje en colaboración con los alumnos.

Se programará una didáctica específica pensada para trabajar en un centro escolar en el que la metodología será tradicional, en la que se tendrán en cuenta las características personales de cada uno de los alumnos, así como, las necesidades educativas específicas, planteando una óptica multidimensional, perfilando los distintos campos del talento.

Palabras clave

Inteligencias múltiples; trabajo colaborativo; juegos educativos; talento.

Contacto

Jessica Moreno Pizarro. jmoreno@ucjc.edu Universidad Camilo José Cela. Madrid. España

A proposal for the implementation of the multiple intelligence theory in the Spanish early childhood education system

Abstract

This research proposal focuses on the importance of the multiple intelligences.

The aim of this paper is to make a change in the teaching methodology currently applied in the Spanish early childhood education system.

Integrating multiple intelligences through the game, as the basis of the educational process, is undoubtedly a great teaching support and provides with one of the necessary tools to promote collaborative work that games offer.

It is therefore necessary to make changes in the teaching methodology, so that the way we learn will also be changed; the teacher should be the guide to work in collaboration with students.

A specific teaching programme will be designed to work in a school where the methodology is traditional, considering the personal characteristics of each student, as well as the specific educational needs posing a multidimensional perspective and outlining the various fields of talent.

Key words

Multiple intelligences; educational cooperation; education games; talent.

Introducción

El contexto en el que nos encontramos socialmente requiere una renovación e innovación pedagógica, es por ello que en esta propuesta que pretendemos implementar en el futuro se plantea una propuesta de cambio, valorando el modelo actual de la Didáctica que se lleva a cabo en Educación Infantil. Quizás con esta propuesta se establezca un punto de inflexión, requiriendo trabajar de una forma más práctica, para adaptar y encaminar este programa como una realidad en el sistema educativo de educación infantil a través de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1995).

La futura propuesta, pretende llevar a cabo la elaboración de un modelo didáctico, así como estimular las distintas inteligencias en el aula de educación infantil, destacando la importancia de una educación personalizada de los alumnos, para obtener una mayor motivación e interés por los contenidos de cada materia a través del juego contemplando la posibilidad de la incorporación de las nuevas tecnologías. Hacemos especial hincapié en la atención a la diversidad porque ésta supone un medio de enriquecimiento. Aprender va unido a hacerlo en grupo, se facilita la tarea a todos los alumnos y se mejora la calidad educativa. A través del trabajo cooperativo en las aulas, y con el juego como principal medio para descubrir, crear, fomentar la motivación, incrementa la confianza de los alumnos, por tanto constituye, una metodología basada en todo un desafío a la Creatividad y a la Innovación en el Sistema Educativo.

Integrar las inteligencias múltiples a través del juego, como base del proceso educativo es sin lugar a dudas un gran apoyo a la docencia y proporciona a la enseñanza-aprendizaje una de las herramientas necesarias con las cuales el alumnado no solo trabaja a su propio ritmo, sino que también se fomenta el trabajo colaborativo que proporcionan los juegos, potenciando estos aún más este proceso de aprendizaje.

El cambio didáctico se basará en la evaluación de las capacidades individuales, tomando como referencia la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1999) y sus estudios sobre el aprendizaje llevado a la práctica destacando la importancia de la estimulación de los dos hemisferios cerebrales, la parte lógica y la parte creativa.

Dado que es una propuesta para la implementación futura, se pretende la instauración de este nuevo modelo didáctico que facilitará a todos los estudiantes alcanzar el rendimiento académico adecuado, en base a estrategias concretas de aprendizaje, apropiadas y semejantes con las capacidades de éstos, entendiéndose como tal el concepto de inteligencia, todo ello a través de una propuesta para la aplicación de las Inteligencias Múltiples en el aula, incluyendo el juego en la etapa de educación infantil como una herramienta de aprendizaje global. Es por ello necesario incluir cambios en la forma de enseñar, para que se produzcan cambios en la forma de aprender; por ello el maestro deberá ser un guía que trabaje en colaboración con los alumnos.

Concretamente, se programará una didáctica específica pensada para trabajar en un centro escolar en el que la metodología será tradicional, con una dependencia excesiva de los libros, un uso reducido de nuevas tecnologías, una aplicación limitada del aprendizaje cooperativo y en el que la lección magistral es el eje fundamental.

En esta propuesta se tendrán en cuenta las características personales de cada uno de los alumnos, así como, las necesidades educativas específicas. Para tener un conocimiento previo de la inteligencia que destaca en cada uno de los niños se llevarán a cabo la realización de test de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), actividades previas y juegos.

Howard Gardner, en su obra *Frames of Mind* (1983), definió la inteligencia humana como la capacidad de resolver problemas o crear cosas reconocidas por la uno o varios ambientes culturales. Pero la mayor aportación a la definición de inteligencia, que desarrolló Gardner, es llevar esta definición, no solo al ámbito lingüístico y lógico matemático, sino que amplía el concepto hacia una naturaleza pluralista del potencial cognitivo. También hace referencia a la importancia de la interacción de los factores biológicos y ambientales.

A partir de la concreción de 8 tipos distintos de desarrollo inteligente independientes entre sí. A partir de su aportación de las IM, plantea una óptica multidimensional, perfilando los distintos campos del talento.

A continuación veremos la clasificación de las 8 inteligencias que propuso (Gardner, 1983, 1995, 2001).

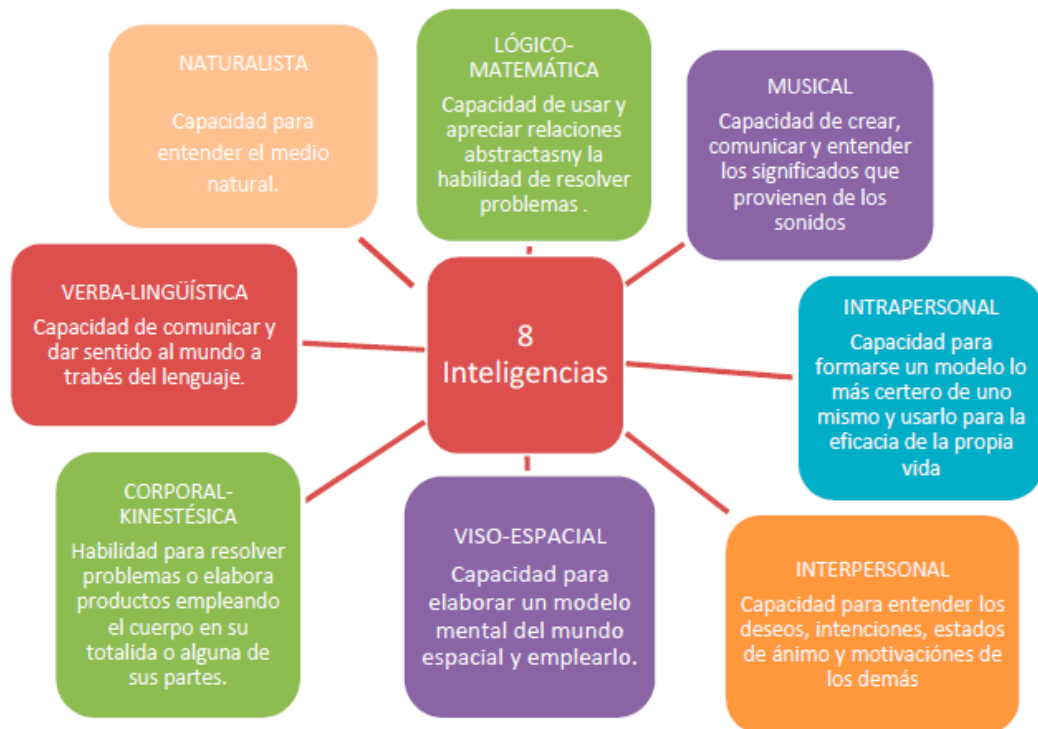


Figura 1. Cuadro de la propuesta de Gardner de las Inteligencias Múltiples, (Prieto y Castejón, 2000)

Propuesta de trabajo

Esta unidad, llamada “Enséñame a aprender”, está pensada para implementarla durante el primer trimestre. Se compone de siete bloques de espacios y se realizarán dos veces por semana, cada sesión durará 1 hora. El alumnado trabajará por equipos los cuales rotarán por dos espacios, 20 minutos por espacio, de tal modo que al final de la sesión todos los alumnos habrán realizado dos de las actividades propuestas, y al finalizar la semana todos nuestros alumnos habrán pasado por todos los espacios. Al finalizar cada sesión se dedicarán diez minutos a presentar y/o explicar lo que han visto, así como lo que han aprendido y como han resuelto posibles problemas.

Nuestra propuesta se ajusta al siguiente esquema (Figura 2):

La acción educativa de los equipos de trabajo, es una propuesta metodológica. Lo que propone es delimitar diferentes espacios diferenciados dentro del aula, donde los alumnos puedan realizar de manera simultánea diferentes actividades de tipo cognitivo, manipulativo y simbólico. Estos espacios concretos desarrollan diferentes valores y alternativas para conseguir unos objetivos, contenidos, hábitos y actitudes. Y con ello que aprendan a observar, manipular, experimentar, etc.



Figura 2. Implantación de la propuesta “Enséñame a aprender”.

Los equipos de trabajo provocan la necesidad y el deseo de aprender, así como de investigar nuevas técnicas y estrategias para resolver problemas y favorece la autonomía. Se debe ofrecer una variedad de propuestas a realizar para que los alumnos puedan incorporarse de manera libre y autónoma a cada uno de los espacios que se planteen.

Es una propuesta de trabajo abierto y flexible, el rol del profesor es guiar, observar y dinamizar los aprendizajes de cada alumno.

Organizar la clase por equipos implica conocer bien al grupo-clase, sus necesidades, inquietudes y dificultades, con las que se va a trabajar, crear un buen clima, de confianza, de tranquilidad. El juego es el principal instrumento de aprendizaje que tienen los alumnos, cuando un alumno está jugando en equipo está trabajando, disfrutando y adquiriendo unos conocimientos.

Implicaciones de la metodología por equipos de trabajo

La metodología por equipos de trabajo implica tener muy presente los siguientes aspectos:

- Aceptar la diversidad del alumnado. Cada alumno tiene su ritmo madurativo, tiene sus necesidades y dificultades. Ofrecer una gran variedad de actividades, permite llevar a cabo una atención más personalizada de los alumnos/as.
- Potenciar las diferentes inteligencias impulsando el uso de los diferentes lenguajes (musical, matemático, lingüístico, plástico, etc).
- Aconsejar a los alumnos para que tengan un criterio propio y puedan elegir el que más les guste o les apetezca realizar.
- Marcar tiempos de interrelación, donde todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de manipular y conocer todo el material disponible.

- Considerar al alumnado como agente activo en sus aprendizajes a través de los sentidos y de la manipulación.
- Observar las posibles dificultades que tiene cada uno de los alumnos en los distintos espacios, así como en los equipos de trabajo y ofrecerles la ayuda pedagógica que necesiten.

Antes del comienzo del trabajo a realizar, dependiendo del número de alumnos que haya en el aula, les indicaremos a los alumnos cuántos equipos deben formar y cuantas personas pueden componer cada equipo.

En este momento el profesor deberá acompañar y guiar a los alumnos, pero debe dejarlos libertad en todo momento para la elección a realizar.

Es importante que cada día que se realiza esta actividad los grupos de trabajo serán distintos a los del día anterior.

Formados los equipos de trabajo es en ese momento, será cuando los alumnos y el profesor se sientan y presentan el material que hay en cada uno de los espacios que se han creado en el aula de forma concreta. A continuación, se explica lo que hay que hacer o las posibilidades que ofrece cada uno.

Una vez que se comience a trabajar por equipos de trabajo, es importante recordar las normas.

Tabla 1.

Cronograma de Las actividades de la Propuesta Didáctica (Elaboración propia)

| | JUEGOS DE APRENDIZAJE | INTELIGENCIAS MÚLTIPLES | COMPETENCIAS BÁSICAS |
|------------------|---|-------------------------|----------------------|
| 1ª semana | Memory (imagen-palabra) | 1, 3 y 7 | 1 y 8 |
| | Uno (juego de cartas) | 2 y 7 | 2 y 8 |
| | Experimentamos con la cámara | 3, 6 y 8 | 3, 4, 5, 6 y 7 |
| | Componemos una canción | 4 y 6 | 4 y 5 |
| 2ª semana | Bingo (sumas y restas) | 2, 3 y 7 | 2 |
| | Buscamos palabras | 1 y 7 | 1 y 8 |
| | Autorretrato a partir de la imagen del espejo | 3 y 6 | 3 |
| | Hacemos fotos | 3, 6 y 8 | 3, 4, 5 y 6 |
| 3ª semana | Elaboramos un menú | 1 y 3 | 1 y 8 |
| | Domino de sumas y restas | 2 y 6 | 2 y 8 |
| | Mímica | 5, 6 y 7 | 1, 4 y 8 |
| | Hacemos fotos | 3, 6 y 8 | 3, 4, 5 y 6 |
| 4ª semana | Tangram | 2, y 3 | 2 y 7 |
| | Títeres | 1, 5 y 7 | 1 y 8 |
| | Descubrimos la calculadora | 1 y 8 | 2 y 7 |

| | | | |
|------------------|------------------------------------|-----------|-------------------|
| | Hacemos fotos | 3, 6 y 8 | 3, 4, 5 y 6 |
| 5ª semana | Memory de instrumentos en tablet | 3 y 4 | 3, 5 y 6 |
| | Simón dice | 5 y 7 | 4 y 8 |
| | Pictionary | 3 y 7 | 3 y 8 |
| | Hacemos fotos | 3, 6 y 8 | 3, 4, 5 y 6 |
| 6ª semana | Restaurante | 1, 2 y 7. | 1, 2, 4, 6, 7 y 8 |
| | Buscando la pareja | 1 | 7 |
| | Secuencias | 1 y 2 | 1 y 2 |
| | Hacemos fotos | 3, 6 y 8 | 3, 4, 5 y 6 |
| 7ª semana | Preparamos la exposición | 3, 6 y 7 | 4, 7 y 8 |
| | ¿Cuál ha sido nuestra experiencia? | 1 y 2 | 1, 3 y 4 |
| | Tienda | 1, 2 y 3 | 1, 6 y 8 |
| | ¿Quién es quién? | 1 y 3 | 1 y 8 |
| | | | |




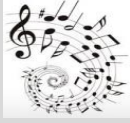
Tabla 2.
Cuadro explicativo de la tabla 1. (Elaboración propia)

| Inteligencias | Competencias |
|---------------------------------------|---|
| 1. Inteligencia lingüístico-verbal. | 1. Competencia comunicativa, lingüística audiovisual. |
| 2. Inteligencia lógico-matemática | 2. Competencia matemática |
| 3. Inteligencia viso-espacial | 3. Competencia artística y cultural. |
| 4. Inteligencia musical. | 4. Competencia de autonomía e iniciativa |
| 5. Inteligencia corporal-cinestésica. | 5. Tratamiento de la información y competencia digital |
| 6. Inteligencia interpersonal. | 6. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo |
| 6. Inteligencia Intrapersonal. | 7. Competencia de aprender a aprender |
| 7. Inteligencia naturalista. | 8. Competencia social y ciudadana |

Por otro lado, se decide el espacio por el que va a empezar cada uno de los equipos. Es importante tener una tabla de doble entrada donde quede registrado el nombre de los alumnos y espacio de trabajo elegido.

A continuación vemos el registro que llevará el profesor:

Tabla 3.
Distribución de los Juegos De Aprendizaje (Elaboración propia).

| NOMBRE DEL ALUMNO/NA | MEMORY  | UNO  | CÁMARA  | CANCIÓN  |
|----------------------|--|---|--|---|
| | | | | |
| | | | | |

En cuanto a la evaluación de esta propuesta educativa, es evidente que no se pueden establecer líneas de actuación rígidas ni desarrollar un proceso de evaluación sistemático. Es por ello que, consideramos la evaluación desde tres enfoques diferentes pero que a la vez se complementan y enriquecen entre sí mismos; inicial para comprobar el nivel educativo del alumnado; continua para asegurarnos del proceso de enseñanza – aprendizaje; y por último sumativa para llevar a cabo una valoración global de cada discente (Bloom, Hastings, Madaus, 1971; 1975).

Discusión y conclusiones

Los motivos que impulsaron el desarrollo del programa han sido de diverso tipo. Por una parte, mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que desde hace años han revelado que las peculiaridades del alumnado son diversas, y en el día a día del aula resulta complejo poder atender al alumnado de forma individual. Por otro lado, se tendrá en cuenta que podrá ser favorable para el alumnado trabajar todos los contenidos desde diversas áreas, ya que los aprendizajes se verán reforzados y el alumnado podrá aplicar los conocimientos y hacerlos más duraderos.

A lo largo de los últimos cursos, se ha demostrado que los niños muestran dificultad para transmitir los conocimientos alcanzados de un contexto. Esta limitación es debida a la imitación con la que se presentan los contenidos con frecuencia.

Es de vital importancia tener en cuenta que los cambios producidos en toda institución educativa son intencionados y premeditados, con el objetivo de cambiar el sentido de una situación en función de las necesidades que se hayan observado y puestas de manifiesto, a partir del conocimiento de los problemas que aquejan a los sujetos implicados en el proceso educativo. La implementación en el sistema educativo español, quizás no sea tan rápida, recordando que siempre vamos cinco años por detrás de las nuevas tecnologías.

Por otro lado, establecer escuelas piloto y ofrecer el método a nivel privado, podría servir de base, para que los políticos del futuro puedan implementar esta estructura educativa en el Sistema de Educación Infantil en España.

Si todo lo anterior se alcanza, podremos garantizar una educación creativa, flexible, con eficacia, sin exclusión y con un alto rendimiento. Una didáctica planificada para un individuo del siglo XXI, en donde las inteligencias múltiples puedan ser desarrolladas al máximo y con ello podamos obtener una sociedad realmente eficaz.

Referencias

- Campbell, L. (2000). *Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories from Six Schools*. Success Stories from Six Schools. USA.
- Bloom, B. S., Hastings, T., y Madaus G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- García Hoz, V. (1988). *Tratado de educación personalizada. Práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Gardner, H.(1983). *La Estructura de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Álvarez Muñoz, J.S. & Hernández Prados, M. A. (2016). Percepción de los padres de los hábitos físico-deportivos, alimenticios y académicos del alumnado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 209-217.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267351>

Percepción de los padres de los hábitos físico-deportivos, alimenticios y académicos del alumnado de Educación Primaria

José Santiago Álvarez Muñoz, M^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

Resumen

En la actualidad, los peligros que acechan el crecimiento y desarrollo de la población escolar en diversos planos de su dimensión vital son múltiples, destacando la preocupación por parte de los padres en el plano alimenticio, físico-deportivo y académico. La correcta adquisición y refuerzo de las prácticas positivas que contribuyan a generar un buen hábito, depende del trabajo conjunto entre los dos agentes de socialización más importantes: escuela y familia. Partiendo de esta premisa, se realizó una investigación que cuenta con la participación 276 familias procedentes de centros educativos de diferente titularidad de un municipio de Murcia, las cuales cumplimentaron un cuestionario como instrumento de recogida de información que incluyen cuestiones acerca de la transmisión y adquisición de dichos hábitos. Se aprecia la falta de tiempo y recursos como las principales dificultades y, además, ellos mismos consideran y valoran su papel educativo y el de la escuela en el trabajo con estos hábitos, realzando la importancia de la incursión de estos temas en la educación formal como elemento transversal. No obstante, se demanda la necesidad de construcción de cauces de comunicación y vías de trabajo entre familias y escuela.

Palabras clave

Familia; hábitos; deporte; alimentación; escuela.

Contacto

María de los Ángeles Hernández Prados. mangeles@um.es Universidad de Murcia. España.

The parents' perceptions of the sport, alimentary and academic habits of students from primary education

Abstract

Currently, many are the risks stalking the growth and development of the scholar population in different levels of their vital dimension, emphasizing the concerning of the parents in the alimentary, sport and academic aspects. The correct acquisition and support of the positive practices which contribute to create a good habit depend on the work between the two most important agents of collectivization: school and family. From this premise, 276 families coming from educational centers of different kind from a city from Murcia took part in this research. The instrument of data collection was a questionnaire, which included questions about the transmission and acquisition of such habits. The main difficulties found are the lack of time and resources. Besides, the parents consider that both the schools and themselves play an important educational role when working such habits, highlighting the importance of including these topics in the formal education as a transversal element. Nevertheless, it is of great need the creation of routes of communication and work between families and school.

Key words

Family; habits; sport; alimentary; school.

Introducción

Uno de los aspectos más trascendentales del alto nivel de obesidad infantil son los hábitos alimenticios. La preocupación sobre la alimentación infantil deriva en campañas de sensibilización y programas de intervención escolar y familiar a nivel estatal y autonómico para paliar y prevenir estas problemáticas. Dicha situación se ve empeorada con la escasa y decreciente actividad física que se da entre la población infantil. Para Sánchez-Cruz, Jiménez Moleón, Fernández Quesada y Sánchez (2013) sería necesaria aunar fuerzas para el diseño y establecimiento de políticas públicas sanitarias y educativas que pongan solución a este problema.

Además, los desajustes en el hábito alimenticio de niños y adultos es un problema de cobertura e interés mundial. La alimentación saludable como materia socio-educativa emerge como una finalidad educativa, para promover acciones saludables y divisar lo saludable de lo no saludable. A partir de la implementación de la LOGSE, la educación para la salud es incluida como uno de los temas transversales y objetivos generales de la Educación Primaria, lo que obliga a ser tratada por cada una de las áreas. Con anteriormente, era tratada escasamente por medio de las áreas de Educación Física y Conocimiento del Medio. La actual integración de estos aspectos a la cultura y vida escolar permite un tratamiento más global y directo, extendiéndose al resto de niveles curriculares (Perea Quesada, 1992). Tal es su controversia, que se da la existencia de varios debates y opiniones acerca de la inclusión de la educación para la salud, como materia curricular en las etapas obligatorias (Travé y Pozuelos, 1999).

El estilo de vida actual, centrado entre otros aspectos en la inmediatez (fast food), en la sobrevaloración de la individualización (alone food), en la felicidad y bienestar (happy food), en el consumismo (full food), y en la huida de todo aquello que implica esfuerzo

(comida precocinada), no contribuye al desarrollo de hábitos saludables de alimentación. No cabe duda de que el estilo de vida actual conlleva cambios en la forma de alimentarnos. Este nuevo estilo de alimentación, caracterizado principalmente por los términos anglosajónicos expuestos anteriormente, que lleva a la existencia de una alimentación precaria y con necesidad de formación sobre ello.

Una mala nutrición puede conllevar a varios problemas de crecimiento y desarrollo ante la falta de aportación nutricional por la escasa variedad de ingesta de alimentos (Osorio, Weisstaub y Castillo, 2002). Pero el problema no sólo denota principalmente en la variedad, sino en el contenido y la cantidad, pues la ingesta en gran cantidad de grasas y azúcares, propio de una dieta poco equilibrada, derivando en uno de los fenómenos más presentes y problemáticos: la obesidad. Está demostrado que la obesidad es causa de varias enfermedades cardiovasculares, diabetes u otras enfermedades de gravedad para el ser humano (Maiz Garruchaga, 1997). Tampoco podemos obviar otros trastornos alimenticios, de gran peligro y preocupación, como son la anorexia o la bulimia

Todo ello, evidencia la urgencia de intervenciones educativas desde diversos contextos, especialmente el escolar y el familiar, que promuevan la creación de hábitos saludables desde la edad infantil. Son muchos los efectos positivos que ocasiona una alimentación sana y equilibrada. Ésta es de vital importancia en los años de la etapa infantil y juvenil, pues gran peso en el crecimiento y desarrollo físico del ser humano, dependerá de ello. También, una alimentación rica en nutrientes, permitirá la obtención suficiente de energía para el desempeño escolar y el desarrollo de la actividad física, suponiendo así una repercusión positiva en otras dimensiones como la académica (Hernán Daza, 1997).

Otro de los hábitos mermados es el académico-estudiantil, tal y como demuestran los informes internacionales de educación (PISA), en los cuales los resultados obtenidos por los estudiantes españoles son cada vez más negativos. Aunque son múltiples los aspectos que se encuentran en la raíz de esta problemática, muchos inciden en la falta de un hábito de estudio consolidado y adecuado que asegure el éxito escolar.

Actualmente, los hábitos académicos se sitúan como uno de los elementos más estudiados dentro de la investigación educativa fruto del fracaso escolar. Para ello, se hace necesaria la indagación de los diferentes factores y agentes que rodean al alumno. Tras la búsqueda de los antecedentes, muchos son los estudios empíricos encontrados que eligen como muestra a la población universitaria, sin embargo, la presencia de estudios acerca de los otros niveles educativos es inferior.

El hábito estudiantil-académico se contempla como un concepto multifactorial y complejo ligado a varios factores ambientales y psicológicos. Desde el campo de la Psicología, éste en muchas ocasiones se ve inherente al concepto de rendimiento el cual, a su vez, va vinculado a las capacidades cognitivas, siendo la atención y la memoria las funciones más importantes para el desarrollo de éste (Castillo-Parra, Gómez y Ostrosky, 2009). No obstante, no todo lo concerniente a las capacidades cognitivas vienen determinadas por las condiciones genéticas, éstas también se ven influenciadas por las experiencias e interacciones. Uno de los elementos que más se ve influenciado es el autoconcepto, Villareal (2001) establece que la opinión y expectativas que subyace del docente conllevarán a la mejor o peor concepción propia del alumno, la cual influirá a su vez a dicho hábito.

No podemos olvidar la influencia de la institución de referencia: la escuela. Dentro de este entorno se ponen en alza varias variables escolares donde destacan los aspectos didácticos. La didáctica se ve figurada dentro de la metodología llevada a cabo, considerando la calidad didáctica del maestro como uno de los elementos relevantes para el desarrollo de los hábitos académicos (Renault, Kohan y Castro, 2001). Pero no todo depende de los aspectos

técnicos, la motivación también se convierte en una fuente importante, la inclusión de estrategias motivacionales permite una mayor autoeficacia, aprovechamiento del tiempo y aportando una mejor elaboración didáctica que ocasiona un mejor rendimiento académico. En todo lo que envuelve las variables escolares, el papel del docente es fundamental determinando que una buena tutorización y seguimiento por parte del mismo desembocaría en un mejor hábito académico en su alumnado (Broc, 2011)

Dentro de la familia se concentran varios elementos de interés. Ruiz (2001), de cara al mundo de la investigación, los aglutina en dos dimensiones de acuerdo a las características de las familias: las variables dinámicas y las variables estructurales. Las variables dinámicas ahondan sobre los elementos que subyacen de las relaciones entre los miembros familiares y, por otro lado, las variables estructurales hacen referencia a las características contextuales que representan a la familia. Éstas no son excluyentes porque su interrelación ayuda a la formación de la figura y sentido de la familia.

Dentro del entorno familiar, las relaciones que se dan pueden ser causa de beneficios o dificultades que repercutirán dentro del rendimiento académico. Para la consecución de unas relaciones positivas entre los miembros es necesaria la presencia de una comunicación constructiva y saludable. No obstante, el entorno familiar no es el único de importancia dentro de este ámbito, Foldman, Goncalves, Chacón-Roignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo (2008) consideran el apoyo que aporta el entorno social es de mayor importancia que las relaciones familiares.

Estos tres ámbitos de desarrollo no evolucionan de forma independiente, establecen entre ellos conexiones como si de elementos de una realidad global se trataran. Para la correcta orientación y habituación de estas prácticas, resultan insuficientes los recursos que dispone la escuela, por ello se apuesta por un modelo integral de colaboración entre familias, principales protagonistas de su transmisión, y escuela que asegure la correcta asimilación y adquisición en pro de conseguir el desarrollo integral.

A nivel educativo, son varios los contextos que inciden en el desarrollo de los hábitos mencionados, pero especialmente el familiar y el escolar. De esta manera, el binomio de actuación escuela-familia ocupa un lugar relevante en la transmisión de prácticas rutinarias relacionados con la alimentación, la actividad física y lo académico. De ahí la necesidad de la conciliación entre familia y escuela para potenciar la acción educativa informal y formal desde diferentes perspectivas (Nuviala y Ruiz, 2003).

Metodología

Los objetivos establecidos para la realización de la investigación son los siguientes:

- Conocer la percepción de los padres respecto la labor de los centros de educación primaria en el municipio de Cartagena en la transmisión de hábitos alimenticios, físico-deportivos y académicos.
- Detectar las dificultades en la inculcación de los hábitos alimenticios, físico-deportivos y académicos por parte de las familias con alumnado en la etapa de Educación Primaria.
- Averiguar los cauces de colaboración o ayuda entre escuela y familia respecto a este tema.

Los participantes son 276 familias de centros de titularidad concertada de toda la etapa de Educación Primaria de dos centros educativos del municipio de Cartagena con un nivel

socioeconómico-cultural de nivel medio. Destaca como mayoritaria la familia nuclear (82,3%) seguida por la familia extensa (13,4%), siendo minorías las familias homoparentales y monoparentales.

Se trata de un estudio descriptivo y explicativo puesto que trata de obtener una información en un momento puntual sobre un aspecto de la realidad de un grupo concreto de cara a poder establecer conclusiones a partir de su análisis. Éste utiliza como instrumento de recogida de información un cuestionario con 16 ítems de corte cuantitativo (opción múltiple) validado por expertos a través de la Técnica Delphi. Los datos recogidos fueron vaciados en el programa estadístico SPSS versión 19, del cual se extrajeron estadísticos descriptivos y frecuencias.

Para la realización del estudio, en primer lugar, hubo un contacto con los directores de los centros participantes de cara a explicar todo el proceso y mostrar los instrumentos a utilizar para que haya total transparencia en el proceso y sean conocedores de la actividad a realizar con su alumnado. Tras la aceptación por parte de los Equipos Directivos de los centros, se empezó a distribuir los cuestionarios por los centros por sobre cerrado para a las dos semanas, tras ser llevados a casa y cumplimentados, recoger todos en el mismo centro, divididos por cursos en los mismos sobres.

Resultados

Dificultades para la transmisión de hábitos

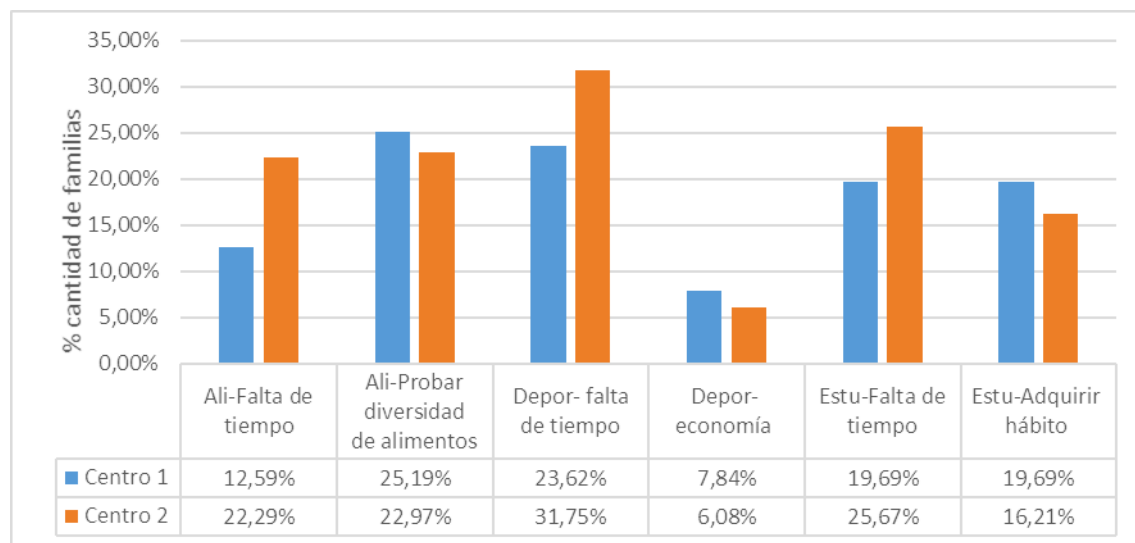


Figura 1. Gráfica porcentual comparativa de principales dificultades de los padres para el desarrollo de los hábitos

Destacan los hábitos alimenticios como los que más dificultades tienen con un 37,78% en el centro 1 y un 45,26% en el centro 2, muy seguido por los hábitos académicos con un 38,38% en las familias del centro 1 y un 41,88% en las del centro 2. Por otro lado, apreciando la figura 1, podemos comprobar que los hábitos deportivos tienen presente dificultades en un 31,46% en las familias del centro 1 y un 37,83% en las familias del centro 2, destacando la falta de tiempo como la dificultad más incidencia tiene dentro del cómputo global de dificultades.

Satisfacción familias respecto a la colaboración de los centros

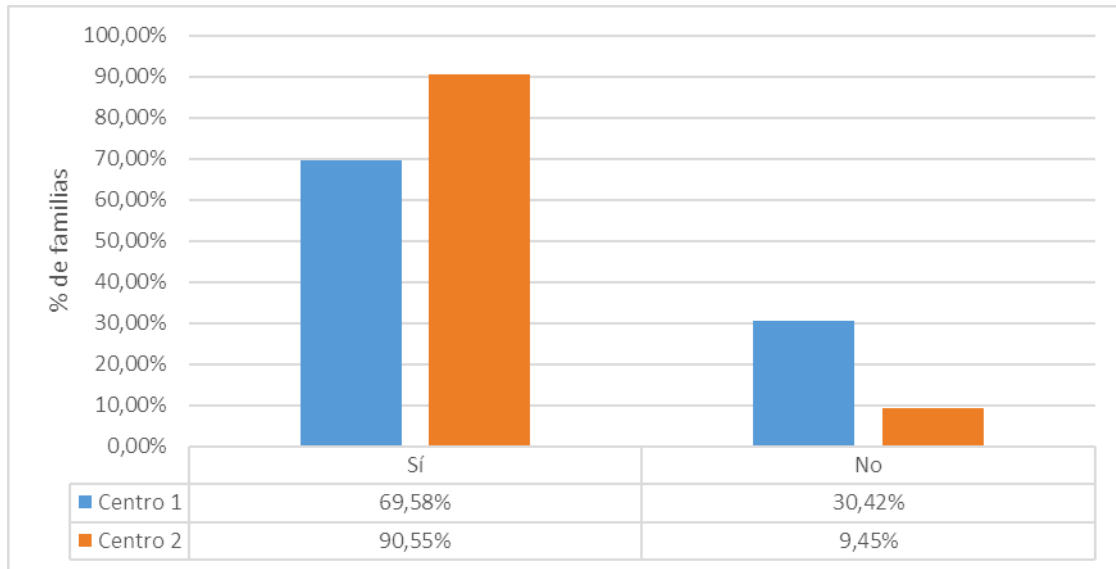


Figura 2. Gráfica porcentual comparativa de satisfacción del centro educativo por parte de los padres

Se da un contraste respecto a la valoración de los padres de cada centro, estando satisfechos en el centro 2 un 90% aproximadamente frente al 70% del centro 1. Resalta así, el mayor grado de disgusto por parte de los padres del centro 1 con un 30% aproximadamente de las familias disgustadas ante la atención educativa por parte del centro en los hábitos aquí estudiados.

Concienciación del papel de las familias en la construcción de hábitos

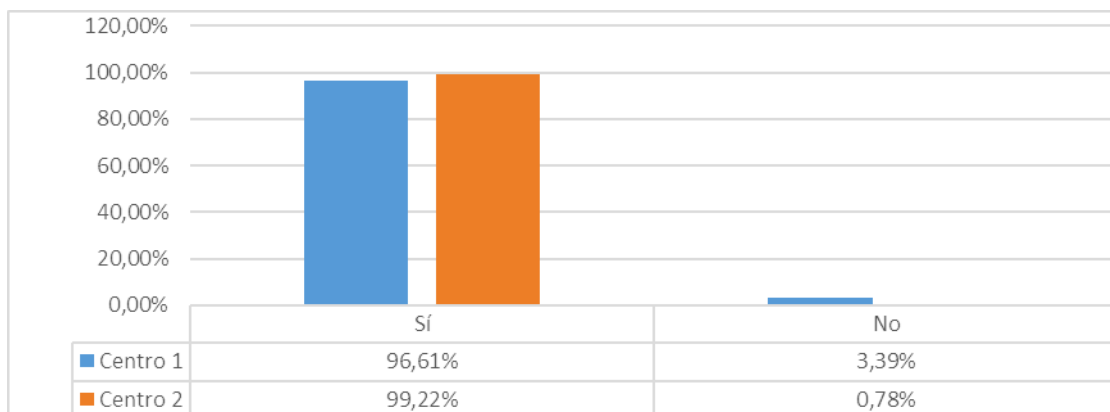


Figura 3. Gráfica porcentual comparativa de la consideración e implicación propia por parte de los padres

Padres de ambos centros presentan más de un 96% de consideración positiva respecto a su importancia e implicación en la inculcación de estos hábitos, siendo escasa e insignificante los padres que no consideren importante su atención e implicación en estos aspectos.

Discusión y conclusiones

Dado todos los resultados y aspectos comentados, se aprecia la existencia y la necesidad de campañas y acciones, además está justificada por la presencia de una legislación que avala la presencia de éstos. Como podemos apreciar en el reciente Real Decreto publicado en el BOE (2014, p. 19356), figura en los objetivos generales de Educación Primaria un pequeño esbozo de la salud, sin especificar el marco alimenticio, aunque luego éste aparece más concreto en el artículo 10, referentes a los temas transversales. Se concreta de la siguiente manera: “Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil”. Todo ello, desde el punto de vista legal, define a la escuela como un entorno que atienda todas sus necesidades como agente promotor de la salud desde un sentido holístico e integral, haciéndolo plasmable por medio de las diversas campañas elaboradas (Perea Quesada, 2001).

De esta forma, queda palpable que la gran mayoría de los padres presentan alguna dificultad respecto a alguno de los hábitos aquí planteados. Esto denota la necesidad de formación, orientación y colaboración de órganos externos como la escuela. Agentes sociales que potencien el papel de las familias y que lleve de la consideración positiva a la acción real para dejar atrás todas las dificultades que abordan la acción parental en estas prácticas educativas. Para conseguir esos fines se puede realizar a través de dos herramientas valiosas: la acción tutorial y la Escuela de Padres.

Para el desarrollo eficiente y máximo del aprendizaje y puesta en práctica de estos contenidos, hace falta una labor conjunta por medio de los padres y la escuela, como ejes principales de influencia y aprendizaje del alumnado. Desde la escuela, se le deben ofrecer las herramientas y su adquisición en los programas cognitivos como hemos mencionado en el párrafo anterior. Por otro lado, desde la familia, se tiene que tener el cometido de propiciar la facilitación de la adquisición de esos hábitos y darle cierta autonomía en su propia alimentación, orientándole hacia el buen camino. Por lo cual, debe haber una relación fluida y de comunicación que permita desarrollar la labor de forma conjunta y llegar a un proceso de enseñanza y aprendizaje completo. Supone una labor así de todos para un futuro mejor, de manera que revierta positivamente en el modo de vida de nuestra sociedad.

De acuerdo a los resultados expuestos, se hace palpable la gran importancia que se le asocia a estos aspectos en la educación de los padres a sus hijos. Dicha relevancia obliga o hace necesaria la inclusión de una plataforma o intervención formativa que permita a padres o tutores legales de herramientas para hacer frente al qué hacer diario de estas problemáticas habituales de la rutina paterno filial. Un medio excelente para ello sería la inclusión de un módulo formativo dentro de la Escuela de Padres en colaboración con el Orientador y el Equipo de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) incluyendo profesionales que orienten y dirijan la intervención educativa hacia la consecución de la instauración de unos hábitos adecuados.

La falta de tiempo resalta como una de las dificultades más presentes en cada uno de los hábitos estudiados, signo fruto de las graves dificultades que hay presentes para el establecimiento de una conciliación familiar que permita el disfrute de todos los beneficios que el contexto familiar puede repercutir en los miembros de dicho núcleo. Dicha falta de

tiempo se ve más perjudicada dado que el poco tiempo libre que tienen en común padres e hijos suele ser destinado a la participación de los hijos e hijas en diversas plataformas y servicios de ocio como medio para ocupar su tiempo.

A través del estudio se puede apreciar que hay una concienciación generalizada, no obstante, dicha sensibilización no queda reflejada en la realidad actual dado que cada vez los padres están menos implicados en las tareas rutinarias de sus hijos, relegando su labor educativa a agentes educativos externos que, por muchos recursos, no podrán sustituir el sentimiento y sentido que comporta la actuación familiar (Isorna, Navia y Felpeto, 2013).

Referencias

- Broc, M. Á. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.
- Castillo-Parra, G., Gómez, E., & Ostrosky-Solís, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41-54.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Hernán Daza, C. (1997). Nutrición Infantil y rendimiento académico. *Colombia Médica*, 28(2), 92-98.
- Isorna, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: Sugerencias para Padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.
- Maiz Garruchaga, A. (1997). Consecuencias patológicas de la obesidad: Hipertensión arterial, Diabetes, Mellitus y Dislipidemia. *Boletín Escuela de Medicina. Pontificia Universidad Católica de Chile*, 26, 18-21.
- Nuviala Nuviala, A. y Ruiz Juan, F. (2003). Tiempo Libre, Ocio y Actividades Física en los Adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 67-75.
- Osorio, J., Weisstaub, G. y Castillo, C. (2002). Desarrollo de la conducta alimentaria en la infancia y sus alteraciones. *Revista chilena de Nutrición*, 29(3), 280-285.
- Osornio, L., García, L., Méndez, A. R., y Garcés-Dorantes, L. R. (2009). Depresión, dinámica familiar y rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Archivos en Medicina Familiar*, 11(1), 11-15.
- Perea Quesada, R. (2001). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XX1*, 4, 15-40.
- Renault, G., Kohan, N., y Castro, A. (2001). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Signos Universitarios*, 27(43), 18-36.
- Ruiz (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Sánchez-Cruz, J.J., Jiménez Moleón, J.J., Fernández-Quesada & F., Sánchez, M.J (2013). Prevalencia de la obesidad infantil y juvenil en España en 2012. *Revista Española de Cardiología*. 66(5), 371-376.

- Travé, G. y Pozuelos, F.J. (1999). Superar la disciplinabilidad y la transversalidad simple: hacia una educación global. *Investigación en la escuela*, 37, 5-14.
- Villareal, V. A. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *PSYKHE*, 10 (1), 3-18.

Gallardo Fernández, I.M. & Saiz Fernández, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267361>

Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria

Isabel M. Gallardo Fernández, Héctor Saiz Fernández

Universitat de Valencia

Resumen

La realidad socioeducativa actual demanda de los profesionales de la educación una intervención comprometida y coherente para el desarrollo de competencias y habilidades emocionales. Es necesario complementar lo académico y cuantificable con aquello que sobrepasa las barreras del centro e influye en el rendimiento y desarrollo personal y social del alumnado. Las relaciones que se dan entre los componentes de la triada emoción, pensamiento y acción regulan cada momento de nuestros días, pudiéndose ver estas alteradas negativamente por estímulos externos que en ocasiones, no somos capaces de gestionar adecuadamente. Esta incorrecta gestión emocional tiene su base en un creciente analfabetismo emocional que nos lleva a respuestas impulsivas y no reflexivas.

Este artículo plantea una propuesta de intervención en el aula de Educación Primaria que tiene como base el diálogo y la cooperación para el desarrollo de competencias-habilidades emocionales desde el acto comunicativo-dramático, enfatizando en los beneficios que esta herramienta pedagógica tiene para con el desarrollo de espacios inclusivos donde los estudiantes puedan expresarse libremente. Esta propuesta tiene un carácter abierto y su concreción vendrá determinada por el contexto y la implementación en las aulas. El trabajo concluye planteando la conveniencia de la puesta en práctica de Programas de Educación Emocional.

Palabras clave

Educación de la afectividad; dramatización; comunicación interpersonal; contexto de aprendizaje.

Contacto

Isabel M^a. Gallardo Fernández. Isabel.gallardo@uv.es. Grupo de Investigación CRIE, Universitat de Valencia, España.

Emotions and communicative acts from the dramatization of everyday situations. An educational intervention proposal in Primary Education

Abstract

Nowadays the socio-educational context demands from teachers a committed and coherent intervention to promote emotional skills and competences. It is necessary to complement the academic and quantifiable dimension with other knowledge that has overcome school barriers and has an important role in the capacities and development of students. The relations between the triad: emotion, thought and action, control every moment of our daily life. This trio can be disturbed by external stimuli, which sometimes cannot be solved in a positive way. This mismanagement is due to the increasing “emotional illiteracy” that makes us act in an impulsive and thoughtless manner.

This paper shows an educational proposal to contribute to the development of competences and skills in the Primary Education classroom, based on dialogue, cooperation and dramatic act as learning tools, emphasizing the benefits that this resource has to develop inclusive spaces where students can express themselves freely. This project has an open character, its realisation will be determined by the context and its implementation in the classroom. This paper concludes the convenience of emotional projects and their implementation in educational institutions.

Key words

Affective education; dramatization; interpersonal communication; learning environment.

Introducción

A lo largo de los años la educación se ha orientado hacia la producción, gestión y transmisión de información, considerando el proceso educativo como un camino hacia el éxito profesional y laboral futuro. Hoy en día, comprobamos como esa concepción academicista de la “educación exitosa” no tiene los resultados positivos esperados. Cada vez más, se hace evidente la necesidad de reformular el hecho educativo, de replantear nuestros objetivos en relación con el contexto variable y complejo que vivimos. Se trata de concebir la educación desde una perspectiva más humanista centrada en el *respeto a la vida, la dignidad humana y el bienestar de las personas* (UNESCO, 2015).

Es este sentido, la educación emocional es una dimensión que ha sido desatendida tradicionalmente en los contextos educativos. Afortunadamente, hoy somos más conscientes de su influencia en el proceso de aprendizaje y en los procesos de desarrollo y contribución al bienestar personal y social. Como expone Bisquerra (2012) existe una relación significativa entre emociones y exclusión-inclusión, en tanto que las emociones estimulan comportamientos impulsivos, los cuales si son mal gestionados, desembocan en manifestaciones relacionadas con la ira (enfado, rabia, odio, etc.), tan habituales e identificables hoy en día en nuestras comunidades y entre los más jóvenes.

Vivimos pues en una sociedad cada vez más caracterizada por un creciente analfabetismo emocional. Los resultados a nivel social son evidentes: aumento de actitudes individualistas, poco solidarias, egoístas e incluso violentas. Las manifestaciones entre los jóvenes en edad

escolar son muy variadas: depresión, ansiedad, consumo de sustancias adictivas, abusos, soledad, aislamiento, desórdenes alimenticios, incluso suicidio, entre otras muchas. El sistema educativo que camina hacia el horizonte de la excelencia académica cuantificable, sin embargo, en ocasiones desatiende la dimensión emocional y más personal del discente.

Para nosotros, las necesidades prioritarias del alumnado de Educación Primaria están vinculadas con lo que viven en su realidad y contexto familiar, social y cultural. Asumimos que la sociedad en general se ha orientado hacia la búsqueda de resultados evidentes, inmediatos y cuantificables, olvidándonos a veces, que además de seres racionales somos emocionales, capaces de sentir una variedad enorme de emociones diferentes sin que en muchos casos seamos conscientes de ello. Las emociones determinan nuestras decisiones y hasta conducen nuestras vidas. Los docentes hemos de asumir la complejidad de las interacciones que se dan en los procesos educativos más allá de los puramente académicos y cuantificables.

La escuela ha de tener presente que ante todo somos personas vivas y diversas, seres emocionales capaces de sentir y pensar, y sobre todo, capaces de “sentipensar”. Ante la realidad social que vivimos es el momento de un cambio profundo y de calidad en los procesos educativos, marcado por el cultivo de la emoción y las prácticas educativas contextualizadas en la realidad. Dejemos de ocultar y negar nuestros sentimientos, aprendamos a gestionar las emociones trabajando sobre ellas, para un mayor bienestar personal y social de la comunidad educativa y de la población en general.

El alumno como pleno sujeto de derechos es un ser complejo, continuamente influido por factores emocionales a los que los docentes hemos de responder desde el contexto educativo para facilitar su desarrollo integral. Por ello, es necesario considerar las emociones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con este planteamiento señalamos los beneficios y posibilidades que ofrece el acto dramático como instrumento para desarrollar habilidades, educar en valores, favorecer conocimientos y conductas positivas desde el enfoque del conjunto de competencias emocionales (CE) que recoge Bisquerra y Pérez (2007).

En esta primera parte del capítulo nos centramos en justificar la importancia de incluir la educación emocional en los procesos educativos escolares y en fundamentar su relevancia desde las teorías psicoeducativas y de la comunicación más destacadas. Pretendemos así señalar la necesidad de considerar las emociones como parte sustancial del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela del siglo XXI. En la segunda parte, introducimos lo que supone el acto dramático como herramienta pedagógica relacionado con la educación emocional, enfatizando en sus beneficios y posibilidades en el contexto escolar. En este punto, planteamos una propuesta de intervención en el aula de Educación Primaria que construimos con la intención de que resulte útil y provoque la reflexión en diferentes realidades educativas. Se trata de una propuesta abierta que permite la interpretación personal. Huimos del impulso de generalizar acciones en educación puesto que pensamos que esto tiene resultados cuanto menos inciertos.

Enfoque y objetivos del acto educativo emocional

Previamente al desarrollo de la fundamentación y con la finalidad de acercar los contenidos de este texto al contexto educativo, exponemos a continuación unas consideraciones necesarias en relación con los requisitos y sentido de las acciones y procesos de educación emocional.

En primer lugar, hay que resaltar que todo proyecto, acción e intervención a nivel educativo conllevará unos objetivos que deberán construirse de forma concreta, reduciendo lo más posible su ambigüedad. En nuestro caso, planteamos cuatro objetivos generales elaborados desde el planteamiento de intervención a través del acto dramático. Los presentamos a continuación a modo de ejemplo: a) favorecer una actitud positiva ante la vida desarrollando en el alumnado habilidades y estrategias de gestión emocional, b) educar en la gestión de emociones propias/ajenas a través del desarrollo de las CE, c) potenciar la creatividad, su desarrollo afectivo-emocional y capacidad expresiva en una realidad compleja y d) aprender a afrontar situaciones conflictivas que surgen del choque entre diferentes reacciones emocionales. Estos objetivos adquirirán mayor concreción cuando se formulen para un determinado contexto educativo.

En segundo lugar, hemos de señalar la importancia de integrar la acción de educación emocional, ya sea proyecto o actividad, en la cultura de todo el centro. Es decir, de nada sirve reproducir mecánicamente una actividad de educación emocional si no se reflexiona sobre ello y se comparte su sentido. Los proyectos, y de forma más destacada los proyectos emocionales, han de impregnar la vida del centro, compartirse y que exista una implicación profunda de todos los agentes, que crean en el proyecto, en sí mismos y en los estudiantes (tarea que requiere un trabajo de coordinación más complejo a nivel de aula y de centro). Habremos de conseguir contagiar nuestro proyecto a toda la comunidad educativa y hacer que nuestra aula sea el espacio donde se respire, en este caso, la emocionalidad de las personas.

Por último, destacar la importancia de atender al individuo desde un enfoque holístico. Respondiendo de este modo ante las directrices de normativas estatales e internacionales en materia educativa y contribuyendo al desarrollo integral del sujeto en conexión con los diferentes contextos en los que nos desarrollamos. Se favorece así el desarrollo del sujeto en un ambiente de comunidad, donde los valores de solidaridad, compromiso, sostenibilidad y respeto adquieren un mayor significado.

El poder comunicativo de las emociones

Las emociones han sido a lo largo de la historia las que han posibilitado la permanencia en la tierra del ser humano, resolviendo satisfactoriamente determinadas decisiones que ponían en peligro la continuidad de la especie. En su proceso evolutivo, el hombre ha llegado a codificar parte del lenguaje emocional para constituir un código de comunicación que, a menudo, conlleva respuestas y disposiciones emocionales involuntarias de quienes nos rodean.

Estudiosos reconocidos en el tema señalan que las respuestas emocionales tienen dos acepciones: una interna, que experimenta el individuo y que le resulta difícil de expresar (componente subjetivo), y otra externa con carácter conductual (respuesta vegetativa y motora), cuyo código es comprendido y compartido por los miembros de la comunidad (Mora, 2013). La interpretación de ese código emocional compartido se hace al dotar de significado determinadas respuestas fisiológicas involuntarias representadas a través de la comunicación no verbal (Rulicki & Martín, 2012). Es la carga emocional de las respuestas humanas la que se relaciona directamente con el lenguaje no verbal y con el acto real de comunicar. Esta traducción fisiológica de las emociones conforma un lenguaje global con millones de interpretaciones diferentes, siendo el lenguaje de las emociones parte esencial de nuestra capacidad comunicativa.

En este sentido, el área de Lengua y Literatura es una de las áreas curriculares del sistema educativo cuyo carácter instrumental resulta esencial para que se produzcan situaciones de aprendizaje en el resto de áreas de conocimiento. El desarrollo de las habilidades comunicativas, verbales y no verbales, es imprescindible para el desenvolvimiento futuro del alumno en el mundo y para la estructuración de su pensamiento (Bruner, 1998).

Según Gómez (2003), el lenguaje es el instrumento común de comunicación por el que modificamos la realidad que nos rodea, siendo cada vez más importante el estudio de los conocimientos comunicativos que van más allá del código lingüístico (cómo decirlo, qué decir y a quién dirigirse), como expone Prado (2011) al referirse a la etnografía de la comunicación. Es en la habilidad para influir en la realidad donde entran en juego las emociones y su poder comunicativo.

Para reforzar la importancia del acto comunicativo como instrumento de aprendizaje emocional, nos remitimos a la obra de Paulo Freire (1997), donde expone que la educación bancaria ha de ser sustituida por una escuela donde la comunicación y el diálogo sean la base del aprendizaje. Para ello, el discurso del educador debe partir de la situación en la que el alumno se encuentra y tratar de transformar esa realidad siempre desde el respeto personal. El diálogo entre profesor y aprendiz será la base para el desarrollo de los aprendizajes y de la inteligencia emocional.

El acto dramático como recurso pedagógico

El drama constituye un laboratorio de la realidad o un ensayo para la vida (Mato, 2006). Nos permite acercar diferentes realidades al contexto educativo e interactuar en ellas sin que esto implique consecuencias directas para los participantes, como ocurriría en la vida real (Mallika, 2000). Los procesos educativos con base en el acto dramático facilitarán un aprendizaje vivencial a través de simulaciones en contexto imaginados y planificados, en los que la implicación de nuestras emociones, afectividad e imaginación es la base de su construcción (Winston, 2000; Zillmann, 1994). El acto dramático nos permite explotar nuestras potencialidades como comunicadores y también permite el análisis reflexivo posterior sobre lo acontecido en el proceso.

Además, el acto dramático construye un espacio donde pueden desarrollarse procesos de educación en valores, los cuales suelen ser difícilmente concretados en los contextos educativos (Núñez y Navarro, 2007). Dicha educación en valores no es objeto de teorización ni planteamientos academicistas, debe construirse en la alteridad y desde la relación con el otro, condición que nos facilita el espacio relacional del acto dramático.

A pesar de los beneficios y las posibilidades que aporta el acto dramático como recurso pedagógico, la escasa formación de los profesionales de la educación en esta estrategia hace que no esté presente por lo general en nuestras aulas (Navarro Solano, 2007). Es importante aclarar que el acto dramático no es lo mismo que el acto teatral. Según Pérez (2004), el teatro se centra en desarrollar capacidades estéticas del individuo, mientras que la dramatización conlleva una resolución de problemas a través de la experiencia simulada de situaciones comunes.

Como señalábamos anteriormente, el lenguaje de las emociones es parte esencial de nuestra capacidad comunicativa y determina significativamente la intención y respuesta recibida. Por esto y por los beneficios que hemos ido analizando sobre el acto dramático, consideramos al mismo como instrumento práctico de gran valor pedagógico donde confluyen emociones y comunicación (Pérez, 2004). Es por ello por lo que nos planteamos

fundamentar nuestra Propuesta en el uso del acto dramático como recurso pedagógico dentro de un proceso de educación emocional enfocado al alumnado de Educación Primaria. La dramatización de situaciones cotidianas conflictivas, en las que la carga emocional sea significativa y su gestión no sea adecuada, posibilitará el trabajo de educación emocional en los grupos de CE que Bisquerra (2003) analiza en su obra “Educación emocional y competencias básicas para la vida”.

Propuesta de intervención en Educación Primaria: educar emocionalmente desde la dramatización de situaciones cotidianas

Las emociones impregnan cada momento de nuestras vidas y de nuestra cotidianidad. El saber gestionarlas adecuadamente nos permitirá afrontar nuestro día a día más eficientemente. Emoción, pensamiento y acción son los tres pilares que hilan cada instante de nuestro ser, de ahí la importancia de ahondar en ese tipo de conocimiento para afrontar determinadas situaciones y desenvolvernos plenamente en nuestra sociedad. El proceso educativo emocional es continuo y permanente a lo largo de la trayectoria vital de las personas, es parte esencial de los componentes que garantizan un desarrollo integral de la persona estrechamente relacionado con su bienestar personal y social.

La propuesta que presentamos a continuación se enmarca en el Currículum de Primaria, en el área de Lengua Castellana y Literatura, por su relación directa con la competencia comunicativa y elementos extra-verbales. Además, viene fundamentada por las directrices del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y que define el planteamiento de aprendizaje por competencias como la “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Pág. 2).

Asumimos con Bisquerra (2003:22) que “las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Desde el trabajo de cinco grupos de CE el alumnado desarrollará, entre otras, capacidades de reconocimiento de sentimientos propios/ajenos, así como recursos y estrategias para identificar señales orgánicas que preceden respuestas emocionales a menudo involuntarias (como el caso de la tensión muscular y rubor que preceden una respuesta intensa en procesos de enfado). En este sentido, resulta necesario reflexionar sobre las señales orgánicas, emociones generadas, su influencia en el comportamiento, la gestión del mismo y su éxito/fracaso en el contexto educativo, y eso lo potenciaremos mediante la dramatización de escenas cotidianas.

Basándonos en la teoría sobre educación emocional de Bisquerra y en el acto dramático, presentamos como propuesta la elaboración colaborativa de un conjunto de escenas de dramatización que constituirán un espacio de desenvolvimiento libre donde los estudiantes pueden expresarse en el contexto de la escena representada. Es importante posibilitar que en el proceso educativo los alumnos participen activamente, por ello consideramos que la creación de las escenas es un momento clave del proceso, además de la propia dramatización. Es también en el proceso de “creación dialógico” donde se van a poner en juego un conjunto amplio de habilidades, actitudes y competencias individuales-grupales que favorecerán el aprendizaje significativo.

Secuencia de la Propuesta

Toda actuación pedagógica precisa de una planificación previa, una secuenciación necesaria que guíe el proceso pero que no limite la capacidad de improvisación ni destruya la

sorprende, dos elementos que gestionados adecuadamente son facilitadores del aprendizaje y potencialmente motivadores. En la Propuesta que planteamos diferenciamos cuatro etapas que servirán de marco de referencia para repensar la planificación en un contexto determinado. A continuación, presentamos cuatro esquemas de contenidos que se corresponden con las cuatro fases del proceso y que facilitarán la comprensión del mismo.

1. Fase de planificación

1.1 Concreción de la Propuesta, adaptación al contexto y características de los participantes

- Concreción del proyecto, unidad didáctica, actividad o taller.
- Aspectos metodológicos (formulación de objetivos, contenidos, interés y motivación del alumno, gestión de espacios, integración en unidades didácticas, medios y recursos, etc.).
- Planificación de tareas, actividades y acciones a realizar.
- Temporalización (concreción de sesiones, transiciones entre fases del Proyecto para una progresión coherente del proceso).
- Evaluación durante el proceso y estrategias de evaluación conjuntas.

1.1.1 En este punto, los cinco grupos de competencias emocionales que plantean Bisquerra y Pérez (2007) facilitarán la labor de planificación docente. Estos constituyen conjuntos de competencias emocionales que servirán para contextualizar las actividades y tareas, así como para situar el tipo de conflicto que se desarrollará en las escenas sobre las que se trabaje. Los grupos son los siguientes:

- 1 Conciencia emocional.
- 2 Regulación emocional.
- 3 Autonomía emocional.
- 4 Competencia social.
- 5 Competencias para la vida y el bienestar.

1.2 Presentación e introducción de la propuesta de Educación Emocional

- Implicación de todos los participantes.
- Serán garantía de éxito el entusiasmo, compromiso e implicación lograda.

2. Fase de creación de las escenas

2.1 Planteamiento conjunto de situaciones conflictivas cercanas a los estudiantes

- Ejemplos de una incorrecta gestión emocional: enfados, rabietas, faltas de respeto, actitudes egoístas, abusos, entre otras.
- Estrategias facilitadoras: grupos de discusión, debates a partir de historias, uso de noticias en prensa, recopilación previa de situaciones de otras sesiones, etc.

2.2 Organización del alumnado en grupos. Selección de las escenas a representar

- Composición de grupos heterogéneos.

- Proceso de negociación entre los integrantes para la selección de una la escena sobre la que trabajarán.

2.3 Construcción de la escena

- Elaboración guiada y estructurada del guion para el tiempo acordado (personajes, título y trama con introducción, desarrollo, clímax y desenlace). En este punto es importante remarcar que el conflicto representado no tiene que resolverse positivamente, sino que buscamos la dramatización de conflictos mal gestionados para poder trabajar sobre la mejor resolución de forma grupal. Antes y después de la representación de la escena se inicia un proceso de reflexión.
- Asignación de roles emocionales: personaje disruptivo, empático, pasivo, implicado, mediador, víctima, agresor, etc.
- Identificación de actitudes y comportamientos: positivos, negativos, pasivos y neutrales.
- Reparto de papeles atendiendo a las características de los miembros del grupo.

3. Fase de puesta en Escena

3.1 Representación ordenada de las escenas creadas

- Preparación del espacio.
- Cuidado del ambiente de aprendizaje: potenciar el respeto e interés para favorecer el diálogo tras la puesta en escena.

3.2 Interpretación de la escena por los grupos de espectadores

- El docente como generador de diálogo constructivo.
- Posibilidad de registrar las contribuciones en fichas elaboradas previamente, notas o plantillas de evaluación.
- Identificación de conductas negativas, roles, actitudes características, emociones, sentimientos y consecuencias.

4. Fase de Evaluación

4.1 Coevaluación, autoevaluación y evaluación docente

- De las tareas realizadas.
- Del contenido trabajado.
- Evaluación contextualizada desde la realidad cercana del alumnado que potencie la reflexión.

Planteamiento metodológico de la Propuesta

Implementar en las aulas de Educación Primaria esta Propuesta de educación emocional requiere que los docentes piensen y reflexionen sobre cuestiones tales como: la

organización del alumnado, el ambiente de aprendizaje, la gestión del aula, los materiales y recursos, los procesos de observación/evaluación, etc.

La dinámica de clase que proponemos es eminentemente práctica desde el desarrollo de asambleas, grupos de discusión, diferentes técnicas de grupo y role playing. Sin embargo, en momentos será necesario introducir contenidos con mayor carácter teórico, sobre todo en lo relativo a identificación y definición de las emociones. El dominio de los contenidos de la Propuesta requiere, además, un trabajo individual por parte del docente en educación emocional y recursos dramáticos que le permita desarrollarlo de manera óptima. Esto conllevará la lectura de documentos, el intercambio de experiencias, la representación mental previa del proceso que facilite el reconocimiento de necesidades y todas aquellas estrategias que faciliten la concreción del plan y la atención a las necesidades del grupo-clase.

Un ejemplo de recurso a utilizar en la Propuesta y que puede enfocarse desde muchas perspectivas es el modelo de hoja de trabajo que presentamos a continuación (Bisquerra, 2008: 205). La hoja puede tratarse como mejor corresponda: puede ser cumplimentada individualmente, compartida, verbalizada, etc. Y del mismo modo, puede utilizarse para objetivos diferentes como fomentar el diálogo, comenzar una asamblea, presentar un informe, entre otros. Además, las preguntas ofrecen al alumnado la posibilidad de reconstruir sus saberes, de relacionar lo que ocurre en clase con el tema que están trabajando.

Tabla 1.

Hoja de trabajo "Siento y pienso" (Bisquerra, 2008: 205).

| | |
|--------------------------------------|--|
| Cuando... | |
| Me siento... | |
| Y pienso... | |
| Como consecuencia... (¿Qué hago?) | |

Asumimos con Lomas (1996) que el aula es un contexto complejo e imprevisible en el que se experimenta, se cometen errores y se buscan soluciones. Asimismo, Loughlin y Suina (1990: 21-22) señalan que "el entorno de aprendizaje puede ser un poderoso instrumento docente a disposición del profesor o puede constituir una influencia no dirigida ni reconocida, tanto sobre las conductas de los profesores, como sobre la de los niños". Dominar el ambiente de aprendizaje significa incorporar explícitamente dinámicas, tareas, contenidos, materiales y organización de espacios y tiempos adecuados al planteamiento docente que se persigue.

Discusión y conclusiones

Queremos señalar aquí la importancia de un proceso de educación emocional fundamentado en las necesidades del alumnado de Educación Primaria y que gestione la complejidad de los diferentes contextos educativos.

La escuela del siglo XXI tiene que asumir la responsabilidad de educar las emociones de los niños tanto o más que la familia. Los educadores han de ser los principales líderes emocionales del alumnado. La puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa del profesorado. De ahí la importancia de incluir el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática en los Planes y Programas de Formación Inicial y Permanente del Profesorado.

Consideramos que la formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y fundamentalmente de competencias emocionales. Esto permitirá a los docentes comprender la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, en particular del alumnado, en las interacciones sociales. Se trata de aprender estrategias que nos faciliten el afrontar la tarea educativa en toda su complejidad.

La propuesta de trabajo que presentamos es un tema abierto y será la implementación en las aulas y el análisis cualitativo de las diferentes situaciones vividas las que nos proporcionen evidencias para analizar. El saber comunicarse y reconocer emociones propias/ajenas, son habilidades imprescindibles para que los alumnos maduren progresivamente y así alcancen una solvencia adecuada para integrarse en la sociedad y ser felices. Nosotros podemos darles esa oportunidad.

Referencias

- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. *Diversidad, calidad y equidad educativas*, 1-23.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia, el enfoque de la educación emocional*. WK Educación.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lomas, C. (1996). La comunicación en el aula. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17. Centro de Profesores: Gijón.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1990). *El ambiente de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Mallika, H. (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education*, 5 (1), 45-62.
- Mato, M. (2006). *El baúl mágico. Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Ciudad Real: Ñaque.
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Revistas Científicas del CSIC*, Vol 189, No 759.
- Navarro, M. R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172
- Núñez, L. y Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.

- Pérez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas Didácticas*, 70-80.
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid: Boletín Oficial del Estado, Número 52.
- Rulicki, S., & Martín, C. (2012). *Comunicación no verbal. Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Winston, J. (2000). *Drama, Literacy and Moral Education 5-11*. London: David Fulton.
- Zillmann, D. (1994). Mechanisms of emotional involvement with drama. *Poetics*, 23, 33-51.

Sánchez Palomino, A. & Rodríguez González, A.M. (2016). Respuesta Educativa a la Diversidad del Alumnado en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de los Resultados Obtenidos por las Comunidades Autónomas del Estado Español. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 231-242.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.249851>

Respuesta educativa a la diversidad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de los resultados obtenidos por las Comunidades Autónomas del estado español

Antonio Sánchez Palomino, Antonio Miguel Rodríguez González
Universidad de Almería

Resumen

En la presente investigación se ha realizado un estudio longitudinal sobre los resultados obtenidos por las medidas de atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria puestas en práctica por las diferentes comunidades autónomas del Estado español. Para ello, se han enunciado una serie de hipótesis, referentes a los resultados que serían esperables obtener con la aplicación de medidas de atención a la diversidad eficientes, en aquellos colectivos concretos que son más comúnmente objeto de las mismas: alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, con discapacidad intelectual leve, con desconocimiento del idioma vehicular y con altas capacidades intelectuales. Para su corroboración, se han realizado una serie de análisis estadísticos. Los resultados obtenidos proporcionan una clasificación de comunidades autónomas según la eficiencia de sus medidas de atención a la diversidad en esta etapa educativa.

Palabras clave

Diversidad; adaptación; secundaria; eficiencia; resultados.

Contacto

Antonio Sánchez Palomino. asanchez@ual.es Universidad de Almería. España

Educational response to student diversity in Secondary Education: analysis of the results obtained by the Autonomous Communities of the Spanish state

Abstract

In the present research work has been carried out a longitudinal study of the results obtained by the measures of attention to the diversity of students in Compulsory Secondary Education implemented by the different autonomous communities of the Spanish state. For this, we have set out a series of hypotheses, concerning the results that would be expected from implementation of efficient measures of attention to the diversity in the specific groups that are most commonly targets of these measures: students with severe special educational needs and permanent, with mild intellectual disabilities, with ignorance of the vehicular language and the highly gifted. To corroborate this, we performed a series of statistical analyses. The results provide a ranking of autonomous communities according to efficiency of its measures for attention to the diversity in this educative stage.

Keywords

Diversity; adaptation; secondary; efficiency; results.

Introducción

Desde que comenzasen en España los movimientos reformistas de la Educación Especial que culminarían con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), hasta llegar a la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), reformada recientemente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la calidad Educativa (LOMCE); la Educación Especial en España ha experimentado un profundo cambio de concepción y modelo.

Tal y como ya exponía Marchesi (1990) en la década de los 90 del pasado siglo XX, se ha pasado de un Modelo de Educación Especial de corte Clínico, recogido en las disposiciones educativas anteriores a la LOGSE, que consideraban al alumnado con discapacidad como un sujeto con una deficiencia que necesitaba ser sometido a rehabilitación en un centro especializado y, por ende, separado del sistema educativo ordinario a, tras la aprobación de la LOGSE, un Modelo de corte Pedagógico, integrador e inclusivo, iniciado en nuestro país por autores como Toledo (1984), Fierro (1984), Marchesi y Martín (1990) y Bautista (1993), y continuado en nuestros días por, entre otros, Arnáiz (2003) o Sánchez Palomino (2001, 2011) en el cual la Educación Especial ha pasado a ser parte integrante del propio sistema educativo, dejando de estar destinada al alumnado con una discapacidad y considerándose un recurso a disposición de todo el alumnado, con el fin de dar respuesta a cualquier tipo de necesidad educativa, transitoria o permanente, ordinaria o especial, personal o debida a circunstancias socio-culturales, que el alumnado pueda presentar a lo largo de su escolarización.

Finalmente, en la actualidad, superada la integración física del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de cualquier índole en el sistema educativo, el nuevo reto consiste en alcanzar la efectiva inclusión de este alumnado.

Las distintas leyes educativas que han ido surgiendo en España hasta nuestros días, han intentado dar respuesta a una sociedad cada vez más diversa y cambiante, estableciendo una serie de medidas de flexibilización del sistema ante estas nuevas realidades: las aulas específicas, las aulas de apoyo a la integración, las adaptaciones curriculares, las aulas de adaptación lingüística, los programas de refuerzo, de diversificación curricular, de cualificación profesional inicial, etc.

Este trabajo pretende analizar los resultados obtenidos con los modelos y medidas de atención a la diversidad puestos en práctica por cada comunidad autónoma del Estado español. Para poder contrastar las diferencias existentes entre estas comunidades autónomas se formularon una serie de hipótesis iniciales, referentes a los resultados esperables si las medidas de atención a la diversidad aplicadas fuesen realmente eficaces, las cuales se han corroborado o rechazado utilizando para ello los datos aportados por las Unidades Estadísticas del Ministerio de Educación y de cada comunidad autónoma, desde el curso 2000/2001, hasta el curso 2010/11, y sometiendo dichos datos a un análisis estadístico.

En esta investigación, se ha trabajado con una premisa muy concreta, consistente en que no se han usado muestras poblacionales, sino poblaciones completas, de tal forma que las conclusiones que se alcancen sean reflejo de la realidad existente en el conjunto de España, y no circunscritas a una serie de casuísticas particulares.

Método

Para poder alcanzar los objetivos propuestos, se ha planteado una investigación cuantitativa de tipo descriptivo-evaluativa. Esta decisión se sustenta, en primer lugar, en el enorme volumen de información a manejar, ya que las fuentes informantes no serán muestras de población, sino la población completa objeto de estudio y, en segundo lugar, en que los datos a analizar en esta investigación son hechos pasados que ya han sido registrados, por lo que, como indican McMillan y Schumacher (2005), el investigador no influirá en modo alguno sobre ellos. En cambio, para poder estudiar estas variables, el investigador utiliza datos numéricos que le permitan categorizarlas cuantitativamente. Es una investigación descriptiva ya que se recopilan y analizan los resultados alcanzados por cada comunidad autónoma, con el fin de obtener una imagen lo más exacta posible de su evolución en cada variable analizada. Posteriormente, se procederá a comparar las diferencias existentes para cada hipótesis planteada entre las diferentes comunidades autónomas, buscando aquellas con un modelo de atención a la diversidad que demuestre haber obtenido, en su conjunto, mejores resultados, de ahí su naturaleza evaluativa.

Población

Las poblaciones objeto de estudio de esta investigación son las formadas por, a nivel general, el alumnado que cursó Educación Secundaria Obligatoria, desde el curso 2000/2001 hasta el curso 2010/2011 desagregado en las distintas comunidades autónomas del Estado español; y a nivel más específico, el alumnado de todo el Estado desagregado por comunidades autónomas escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria bajo las modalidades de aula específica en centro ordinario, apoyo a la integración, el alumnado de

compensación educativa por desconocimiento del idioma vehicular y el alumnado de altas capacidades intelectuales.

Hipótesis

Ya que esta investigación pretende describir y valorar los resultados obtenidos por las distintas comunidades autónomas durante el periodo 2000-2011 con las medidas de atención a la diversidad destinadas a los colectivos antes enumerados, el primer paso a considerar será decidir cómo se realizará dicha valoración. Para conseguirlo, se han enunciado una serie de hipótesis de partida que permitan establecer unos parámetros sobre los que poder valorar los resultados de estas medidas.

Hipótesis nº 1. Con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes escolarizado en unidades específicas: Si el alumnado que asiste a estas unidades en Educación Secundaria Obligatoria alcanza un desarrollo aceptable de sus capacidades personales, debe haberse incrementado el alumnado que hayan podido acceder a un Programa de Transición a la Vida Adulta y Laboral, ya sea una F.P. de Aprendizaje de Tareas, un Programa de Garantía Social Específico o un PCPI Específico.

Hipótesis nº 2. Con respecto al alumnado con discapacidad intelectual leve: Si el alumnado que asiste a las unidades de apoyo a la integración, o similares, en centros ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria alcanza un desarrollo aceptable de sus capacidades personales, a pesar de no optar al Título de Graduado en Educación Secundaria por la vía ordinaria, podrá haber sido derivado a un Programa de Garantía Social o a un PCPI, por lo que deberá haber aumentado el alumnado de la modalidad de apoyo a la integración que accedió a estas enseñanzas.

Hipótesis nº 3. Con respecto al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular: Si el alumnado atendido en las aulas temporales de adaptación lingüística o en aulas de acogida en centros ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria adquiere un conocimiento suficiente del idioma vehicular que garantice su incorporación exitosa a su grupo de referencia, debe haber aumentado el alumnado extranjero que obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria y que cursa enseñanzas postobligatorias.

Hipótesis nº 4. Con respecto al alumnado con altas capacidades intelectuales: Si los protocolos de detección y atención al alumnado con altas capacidades en centros ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria son eficaces, debe haber aumentado el alumnado con altas capacidades intelectuales detectado y debe haber descendido su porcentaje de fracaso escolar, aumentando el número de matrículas en enseñanzas postobligatorias.

Variables

Para poder llevar a cabo la comprobación de estas hipótesis, se analizó la evolución diacrónica durante este periodo de las siguientes variables:

Variable nº 1: El porcentaje de alumnado de Educación Especial matriculado en Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral, en Programas de Garantía Social Específicos o Programas de Cualificación Profesional Específicos.

Variable nº 2: El porcentaje de alumnado escolarizado en modalidad de integración en ESO matriculado en Programas de Garantía Social y en Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Variable nº3: El porcentaje de alumnado inmigrante matriculado en ESO, Bachillerato y Ciclos de Formación Profesional.

Variable nº4: El porcentaje de alumnado con altas capacidades intelectuales matriculado en ESO, Bachillerato y Ciclos de Formación Profesional.

Instrumentos

Resulta necesario tener acceso a registros de matriculación tanto de las distintas enseñanzas que forman la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, Diversificación Curricular, Programas de Garantía Social y Programas de Cualificación Profesional Inicial), como de las enseñanzas secundarias postobligatorias (Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior), referentes a los colectivos de alumnado objeto de este estudio durante el periodo 2000-2011. Para ello, se ha acudido a los datos disponibles sobre este periodo tanto en la web de la Sección de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como en las webs de las Secciones de Estadísticas de las Consejerías de Educación o los Institutos de Estadística de las diferentes comunidades autónomas, ya que, en ocasiones, los datos del Ministerio se han encontrado incompletos o no desglosados por etapas.

Especial dificultad han presentado los datos relativos al alumnado con altas capacidades intelectuales, ya que la recopilación sistemática de datos sobre este alumnado y desglosado por etapas, por parte del Ministerio de Educación, no se produjo hasta el curso 2008/2009, por lo que no se ha dispuesto del mismo número de datos para todas las comunidades autónomas, limitándose algunas al periodo 2008-2011.

Procedimiento

Una vez obtenidos los datos de población, se ha realizado el cálculo de cada una de las cuatro variables implicadas en este estudio para cada curso académico y comunidad autónoma durante el periodo 2000-2011, con el fin de poder observar su evolución y poder con ello corroborar o rechazar las hipótesis iniciales planteadas.

Para ello, aplicaremos una serie de cálculos estadísticos que permitan descartar el sesgo que podría provocar en estos resultados las simples variaciones demográficas de población escolarizada en cada etapa. Es decir, se ha pretendido descartar la posibilidad de que una determinada tendencia alcista o descendente encontrada en la evolución de alguno de los colectivos estudiados se deba simplemente al aumento o descenso de la población general que cursó dichas enseñanzas en ese mismo periodo de tiempo. Para ello, se ha calculado el coeficiente de correlación lineal, que es un estadístico que permite medir el grado de intensidad de la posible relación existente entre dos variables, que en cada caso serán la evolución de la población general que cursó determinada enseñanza y la evolución de la población del colectivo concreto que se estudia en esa hipótesis que cursó esa misma enseñanza.

En este caso se ha usado el estadístico de Coeficiente Rho de Spearman. Dicho coeficiente de correlación de Spearman, como explican McMillan y Schumacher (2005), calcula un valor de asociación de las dos variables que oscila entre -1 y +1. Cuando su valor se acerca a +1 la relación entre ambas variables es fuerte y directa. Por tanto, cuando una variable aumenta, la otra aumentará a su vez de forma similar, y viceversa. Cuando su valor se acerca a -1 la relación entre ambas variables es fuerte e inversa. Por tanto, cuando una variable disminuya, la otra aumentará de forma similar, y viceversa. Si el coeficiente de correlación toma valores cercanos a 0, la correlación entre ambas variables es débil. Por

tanto, cuando una de ellas aumente o disminuya, la otra no variará o no lo hará en una proporción similar.

La dificultad de este estadístico no radica sólo en su cálculo, sino en determinar para cada caso a partir de qué valor se puede considerar que la Rho de Spearman calculada es o no significativa, es decir, cómo de cerca ha de estar de 1, considerado como valor absoluto, para ser significativa. Para facilitar esta labor, se ha utilizado el software estadístico S.P.S.S. (Statistical Package for the Social Sciences) de la casa IBM, el cual, además de calcular el Rho de Spearman para cada caso, indicará de forma automática si dicha correlación alcanza a ser estadísticamente significativa.

Por último, se han comparado todos los resultados obtenidos entre las distintas comunidades autónomas para la de evolución de cada variable, con el fin de localizar aquel modelo o modelos que hayan obtenido las mejores puntuaciones.

Resultados

En las siguientes Tablas se reflejan los resultados obtenidos para cada variable, desagregados por comunidad autónoma.

Tabla 1

Variaciones Porcentuales durante el periodo 2000-2011 de la Población de Unidades Específicas en centros ordinarios de Educación Secundaria, en Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral y en Programas de Garantía Social /Programas de Cualificación Profesional Inicial Específicos, por comunidad autónoma.

| Comunidad Autónoma | Población de Unidades Específicas | Población de Programas de TVAL | Población de PGS/PCPI Específico | Influencia demográfica (Rho) |
|--------------------|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| Andalucía | +38.44 | +51.05 | -33.52 | Sí |
| Aragón | +24.76 | -25.88 | +36.57 | No |
| Asturias | +1.29 | -39.67 | -87.37 | No |
| Baleares | +23.23 | -12.82 | +12.50 | Sí |
| Canarias | +38.90 | -3.74 | -27.07 | No |
| Cantabria | +9.16 | -22.47 | -60.18 | Sí |
| C. Mancha | +27.38 | +329.57 | -19.13 | Sí |
| C. León | -6.13 | -17.87 | +7.07 | No |
| Cataluña | +8.11 | +31.17 | +111.90 | No |
| Ceuta/Melilla | +75.49 | +75 | -46.67 | Sí |
| Extremadura | +16.53 | +26.89 | +40.87 | No |
| Galicia | -18.59 | +24.50 | -38.31 | Sí |
| La Rioja | +35.59 | -13.21 | -38.10 | No |
| Madrid | +4.56 | -14.09 | +33.54 | No |
| Murcia | +50.20 | -10.09 | +54.70 | No |
| Navarra | +145.03 | +35.71 | +19.57 | Sí |

| | | | | |
|------------|-------|--------|---------|----|
| País Vasco | -0.66 | -20.08 | +811.11 | Sí |
| Valencia | +7.62 | +27.32 | -38.05 | No |

Para que se cumpliera la Hipótesis nº 1, la población de los PTVAL y de los PGS/PCPI Específicos registrada en cada comunidad autónoma habría de haber aumentado a lo largo de la serie histórica. De haber aumentado una y descendido otra, el aumento de la primera debería como mínimo, haber compensado el descenso de la segunda. Además, dicho aumento no puede poderse explicar por un mero efecto demográfico asociado a un Rho de Spearman significativo relacionado con la población de las unidades específicas de Educación Especial en Educación Secundaria.

Pues bien, sólo en cinco comunidades autónomas se cumple dicha hipótesis, ya que aumentó el alumnado que acudió a PTVAL o PGS/PCPI Específicos sin que dicho aumento pudiese explicarse por un mero efecto demográfico. Estas comunidades autónomas, ordenadas de mayor a menor según su media aritmética entre la variación del porcentaje de población de los PTAL y de los PGS/PCPI Específicos son: Cataluña, Extremadura, Murcia, Madrid y Aragón.

Tabla 2

Variaciones Porcentuales durante el periodo 2000-2011 de la Población Escolarizada en Modalidad de Apoyo a la Integración en Educación Secundaria Obligatoria y en Programas de Garantía Social /Programas de Cualificación Profesional Inicial, por comunidad autónoma.

| Comunidad Autónoma | Población de Apoyo a la Integración en ESO | Población de Apoyo a la Integración en PGS/PCPI | Influencia demográfica (Rho) |
|--------------------|--|---|------------------------------|
| Andalucía | -9.97 | +57.45 | No |
| Aragón | -29.61 | +28.83 | No |
| Asturias | -12.38 | -38.27 | Sí |
| Baleares | +120.09 | +246.43 | No |
| Canarias | -64.73 | -29.58 | No |
| Cantabria | -18.03 | -34.03 | No |
| C. Mancha | -13.41 | +53 | No |
| C. León | -29.80 | -15.20 | Sí |
| Cataluña | +195.36 | +37.58 | No |
| Ceuta/Melilla | +116.67 | -35.29 | No |
| Extremadura | -47.02 | +49.15 | No |
| Galicia | +27.39 | +37.66 | No |
| La Rioja | +94.38 | +64.29 | No |
| Madrid | +37.72 | +34.85 | No |
| Murcia | +18.79 | +94.64 | No |
| Navarra | +22.75 | +47.33 | No |
| País Vasco | -22.98 | +811.11 | No |
| Valencia | -26.53 | +48.89 | No |

Para que se cumpliera la Hipótesis nº 2, la población de la modalidad de apoyo a la integración de los PGS/PCPI registrada en cada comunidad autónoma habría de haber aumentado a lo largo de la serie histórica. Además, dicho aumento no habría de poderse explicar por un mero efecto demográfico asociado a un Rho de Spearman significativo relacionado con la población escolarizada en modalidad de apoyo a la integración en ESO.

En este caso, en trece comunidades autónomas se cumple dicha hipótesis, ya que aumentó el alumnado de apoyo a la integración que acudió a PGS/PCPI sin que dicho aumento pudiese explicarse por un mero efecto demográfico. Estas comunidades autónomas, ordenadas de mayor a menor aumento de su porcentaje de población de apoyo a la integración escolarizada en PGS/PCPI son: País Vasco, Baleares, Murcia, La Rioja, Andalucía, Castilla-La Mancha, Extremadura, Valencia, Navarra, Galicia, Cataluña, Madrid y Aragón.

Tabla 3
Variaciones Porcentuales durante el periodo 2000-2011 de la Población Inmigrante en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, por comunidad autónoma.

| Comunidad Autónoma | Población Inmigrante en ESO | Población Inmigrante en Bachillerato | Población Inmigrante en F.P. | Influencia demográfica (Rho) |
|--------------------|-----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Andalucía | +572.83 | +446.03 | +748.90 | Sí (FP) |
| Aragón | +774.89 | +681.67 | +1382.29 | No |
| Asturias | +736.14 | +438.36 | +851.86 | No |
| Baleares | +419.46 | +551.61 | +1745.31 | Sí (FP) |
| Canarias | +211.92 | +300.76 | +602.07 | No |
| Cantabria | +785.20 | +631.48 | +3150 | No |
| C. Mancha | +1018.60 | +1540 | +2073.44 | Sí (FP) |
| C. León | +558.78 | +390.04 | +1258.73 | No |
| Cataluña | +518.42 | +541.89 | +1531.32 | Sí (ESO,FP) |
| Ceuta/Melilla | +273.91 | +126.19 | +3150 | Sí (ESO,FP) |
| Extremadura | +326.25 | +757.14 | +653.85 | Sí (FP) |
| Galicia | +421.62 | +491.95 | +1010.64 | No |
| La Rioja | +1009.60 | +1090.91 | +2985.71 | No |
| Madrid | +303.96 | +443.05 | +810.41 | No |
| Murcia | +710.49 | +1487.93 | +1566.67 | Sí (ESO) |
| Navarra | +614.03 | +537.50 | +910.87 | Sí (ESO) |
| País Vasco | +610.42 | +648.26 | +1470.77 | No |
| Valencia | +697.46 | +737.91 | +1424.94 | Sí (FP) |

Para que se cumpliera la Hipótesis nº 3, la población inmigrante escolarizada en estas etapas habría de haber aumentado a lo largo de la serie. Además, dicho aumento en las etapas postobligatorias no ha de poderse explicar como un efecto demográfico asociado a

un Rho de Spearman significativo de carácter positivo entre el alumnado general de cada etapa y el alumnado inmigrante.

De esta forma, las comunidades autónomas que cumplen dicha hipótesis, ya que han experimentado aumento en su población inmigrante en ambas etapas postobligatorias sin que pueda asociarse a efecto demográfico alguno son once. Dichas comunidades autónomas, ordenadas de mayor a menor variación según la media obtenida entre la variación de población inmigrante de las etapas postobligatorias son: La Rioja, Cantabria, Murcia, País Vasco, Aragón, Castilla y León, Galicia, Navarra, Asturias, Madrid y Canarias.

Tabla 4
Variaciones Porcentuales durante el periodo 2000-2011 de la Población con Altas Capacidades Intelectuales en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, por comunidad autónoma.

| Comunidad Autónoma | Población con Altas Capacidades en ESO | Población con Altas Capacidades en Bachillerato | Población con Altas Capacidades en F.P. | Influencia demográfica (Rho) |
|--------------------|--|---|---|------------------------------|
| Andalucía | +461.70 | +23.09 | +1500 | Sí (FP) |
| Aragón | +6.25 | -37.50 | 0 | No |
| Asturias | +193.33 | +200 | 0 | No |
| Baleares | +53.52 | +245.45 | 0 | Sí (ESO) |
| Canarias | +40.23 | +173.33 | 0 | Sí (Bach) |
| Cantabria | +41.18 | -75 | 0 | No |
| C. Mancha | +365.38 | +400 | 0 | Sí (Bach) |
| C. León | +37.82 | -28 | 0 | No |
| Cataluña | +223.53 | +33.33 | +200 | Sí (ESO) |
| Ceuta/Melilla | +300 | 0 | 0 | No |
| Extremadura | +54.17 | +12.50 | 0 | No |
| Galicia | +63.73 | +51.85 | +100 | No |
| La Rioja | 0 | +300 | 0 | No |
| Madrid | +17.96 | +1.54 | +100 | No |
| Murcia | +3840 | +8700 | 0 | Sí (Bach) |
| Navarra | +800 | +1900 | +100 | Sí (ESO) |
| País Vasco | +32.14 | +100 | 0 | Sí (ESO) |
| Valencia | +10.53 | +90.91 | 0 | No |

Para poder dar por cierta la Hipótesis nº 4, el porcentaje de alumnado con altas capacidades intelectuales escolarizado tanto en Educación Secundaria Obligatoria como en enseñanzas postobligatorias debería haber aumentado. Como en los casos anteriores, estos aumentos de porcentaje de población con altas capacidades intelectuales no deben poderse explicar como resultado de un Rho de Spearman positivo significativo entre el

alumnado general de cada etapa y el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales de la misma.

Del conjunto de comunidades autónomas del Estado español, sólo en seis de ellas se cumple dicha hipótesis. Estas, ordenadas de mayor a menor variación de población con altas capacidades según la media aritmética entre las variaciones de esta población en ESO, Bachillerato y FP, son: Andalucía, Asturias, Galicia, Castilla y León, Extremadura y Madrid.

Conclusiones

Tras estas cuatro clasificaciones, derivadas de las cuatro hipótesis iniciales, se presenta el siguiente ranking de comunidades autónomas, según el grado de eficiencia demostrado por sus medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.

Para ello, se han ordenado todas las comunidades autónomas por grupos, según el número de hipótesis que cumplen, y dentro de cada grupo, se ha colocado a cada comunidad de menor a mayor media aritmética obtenida entre los puestos que dicha comunidad alcanzó dentro de las hipótesis que cumplió, ya que resulta obvio que cuanto menor sea la media obtenida, más cerca se encontraría esa comunidad autónoma de la primera posición.

Tabla 5
Ranking de Comunidades Autónomas según su Grado de Eficiencia en la Atención a la Diversidad del Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

| Orden | Comunidad Autónoma | H ₁ | H ₂ | H ₃ | H ₄ | Media |
|-------|--------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------|
| 1º | Madrid | 4º | 12º | 10º | 6º | 8 |
| 2º | Murcia | 3º | 3º | 3º | - | 3 |
| 3º | Extremadura | 2º | 7º | - | 5º | 4.67 |
| 4º | Galicia | - | 10º | 7º | 3º | 6.67 |
| 5º | Aragón | 5º | 13º | 5º | - | 7.66 |
| 6º | La Rioja | - | 4º | 1º | - | 2.50 |
| 7º | País Vasco | - | 1º | 4º | - | 2.50 |
| 8º | Andalucía | - | 5º | - | 1º | 3 |
| 9º | Castilla y León | - | - | 6º | 4º | 5 |
| 10º | Asturias | - | - | 9º | 2º | 5.50 |
| 11º | Cataluña | 1º | 11º | - | - | 6 |
| 12º | Navarra | - | 9º | 8º | - | 8.50 |
| 13º | Baleares | - | 2º | - | - | 2 |
| 14º | Cantabria | - | - | 2º | - | 2 |
| 15º | Castilla-La Mancha | - | 6º | - | - | 6 |

| | | | | | | |
|-----|---------------|---|----|-----|---|----|
| 16º | Valencia | - | 8º | - | - | 8 |
| 17º | Canarias | - | - | 11º | - | 11 |
| 18º | Ceuta/Melilla | - | - | - | - | 0 |

Es, por tanto, la Comunidad Autónoma de Madrid la que ha presentado un modelo más eficiente de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria durante el periodo 2000-2011, ya que ha sido la única comunidad autónoma donde se han demostrado ciertas las cuatro hipótesis planteadas en esta investigación, a modo de criterios de calidad.

En segundo lugar, queda situada la Región de Murcia, la cual, aunque presenta puntuaciones superiores a las de la Comunidad de Madrid en las tres hipótesis que le son ciertas, e incluso su grado de detección de alumnado con altas capacidades intelectuales es mayor, sus resultados para este colectivo sí se han visto afectados en la etapa de Bachillerato por fluctuaciones demográficas, lo que invalida la cuarta hipótesis planteada.

Por el contrario, el modelo de atención a la diversidad menos eficaz ha demostrado ser el diseñado por el propio Ministerio de Educación para el territorio bajo su gestión directa, es decir, las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, donde no llega a poderse demostrar como cierta ninguna de las hipótesis planteadas.

Referencias

- Arjona Calvo, Y. (2011). *Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio y propuestas para un cambio metodológico y organizativo inclusivo*. Tesis para optar al Título de Doctor, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, Granada, España.
- Arnaiz Sánchez, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Educar en el 2000: revista de formación del profesorado*, 5, 15-19.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bautista Jiménez, R. (Comp.) (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Blasco Calvo, P. (2006). *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria: casos prácticos resueltos*. Valencia: NAU Llibres.
- Casado Melo, A. (2006). *Evolución de la Atención a la Diversidad en los Textos Legislativos entre 1850 y 2000*, Tesis para optar al Título de Doctor, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, España. Inédita.
- Casar Domínguez, L. S. (2007). *Atención a la Diversidad. Un Estudio de su Calidad en Centros de la Provincia de A Coruña*. Tesis para optar al Título de Doctor, Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación, Universidad de A Coruña, A Coruña, España. Inédita.
- Chica Jiménez, M. (2005). *Tutoría y Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio de Casos*. Tesis para optar al Título de Doctor, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Inédita.
- Espiñeira Bellón, E. M. (2008). *Evaluación de la Calidad de la Atención a la Diversidad en un Centro Educativo de Galicia. Plan de Mejoras*. Tesis para optar al Título de Doctor, Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación, Universidad de A Coruña, A Coruña, España. Inédita.

- Ferrandis Martínez, M. V. (2009). *La Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis para optar al Título de Doctor, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, Valencia, España. Inédita.
- Fierro Bardaji, A. (1984). *La integración educativa de escolares diferentes*. *Siglo Cero*, 94, 12-23.
- López Ocaña, A. M. y Zafra Jiménez, M. (2003). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- Marchesi Ullastres, A. (1990). *Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas*. En Coll, C. Marchesi, A. y Palacios, J. (1990), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 3 (pp. 21-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi Ullastres, A. y Martín Ortega, E. (1990). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. En Coll, C. Marchesi, A. y Palacios, J. (1990), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 2 (pp. 15-33). Madrid: Alianza Editorial.
- MCMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación (2007). *Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Madrid: Autor.
- Miñan Espigares, A. (Coord.) (2006). *Experiencias de atención a la diversidad en Educación Secundaria*. I Jornadas Andaluzas sobre Experiencias de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria. Granada. España.
- Otero Fernández, M. J. (2011). *Medidas de Atención a la Diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en los centros del Sector Educativo de Santiago*. Tesis para optar al Título de Doctor, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. Inédita.
- Rodríguez Tejada, R. M. (2009). *La Atención a la Diversidad en la ESO. Actitudes del Profesorado y Necesidades Educativas Especiales*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Sánchez Palomino, A. (2001). *De la integración a la escuela para todos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez Palomino, A. y Otros (2011). *Educación Especial y Mundo Digital*. Almería: Universidad de Almería.
- Toledo González, M. (1984). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana.