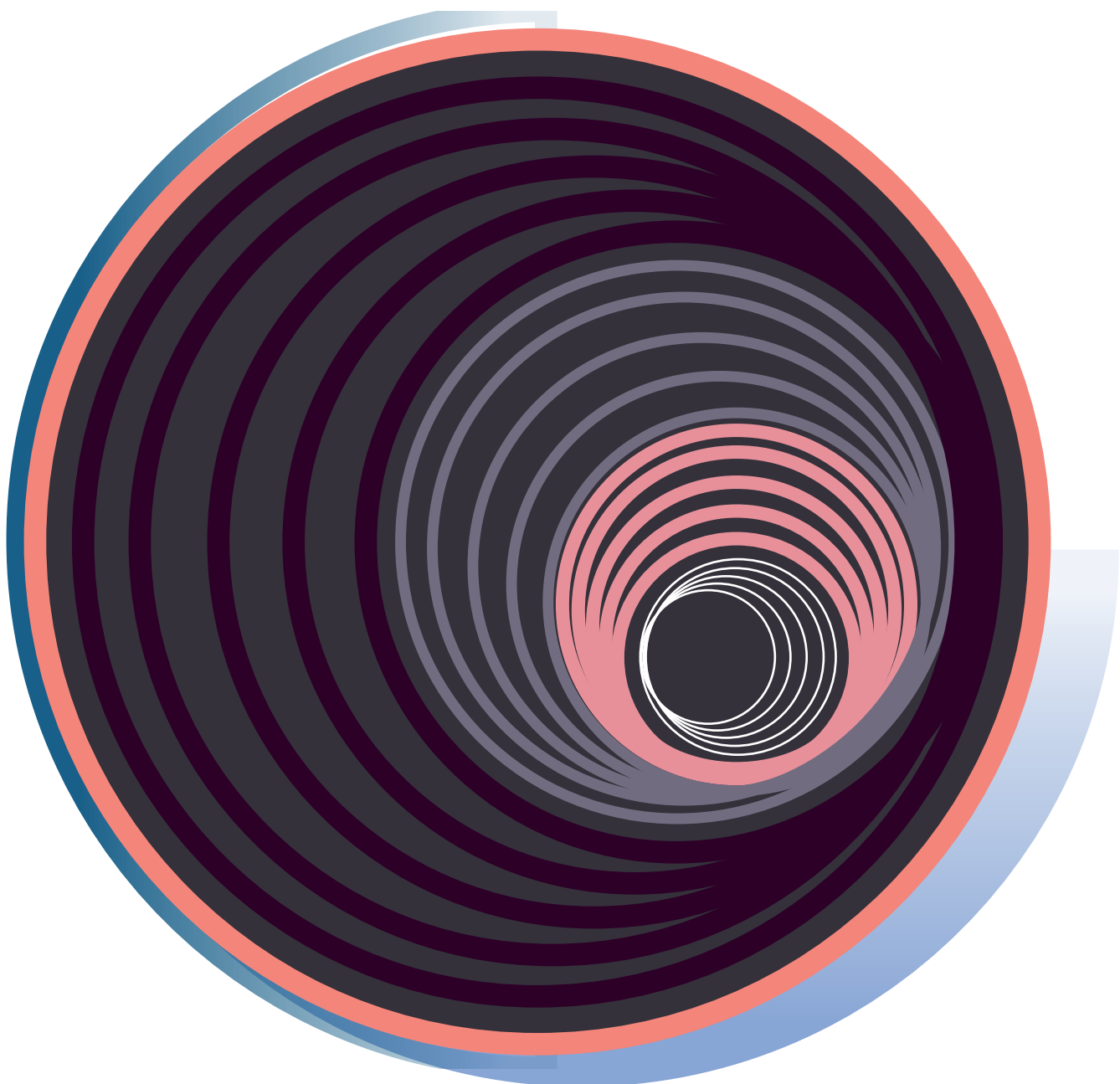


# COMPETENCIAS, APRENDIZAJE Y REFLEXIÓN DOCENTE





**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**  
Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 56 (20, 1) – Enero 2017

*Competencias, aprendizaje y reflexión docente*

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 una publicación de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Comenzó a publicarse en 1997, distribuyéndose exclusivamente a través de internet, estando disponible en acceso abierto y a texto completo en la página web de la AUFOP, en la plataforma OJS desde la que se realiza su gestión, alojada en EDITUM (Universidad de Murcia), en REDALYC (Universidad Autónoma del Estado de México) y en DIALNET (Universidad de la Rioja). Se edita en colaboración con las Universidades de Zaragoza y Murcia, siendo un órgano de expresión y difusión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).

#### **Sede Social**

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación  
c/ Pedro Cerbuna, 12, 50071 Zaragoza (España)

**Código UNESCO:** Preparación y empleo de profesores 5803

#### **Páginas 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 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)

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)

### **Secretaria**

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 Bordás (Universidad de Zaragoza - España)

### **Relaciones Internacionales**

Robert E. Stake (University of Illinois - Estados Unidos)

Cameron McCarthy (University of Illinois - Estados Unidos)

Sandra Racionero Plaza (Universidad Loyola Andalucía - Sevilla, 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 - Estados Unidos)

### **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)  
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 Pública de Navarra - España)  
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)  
Santiago Molina García (Universidad de Zaragoza - España)  
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)  
Rebeca Soler Costa (Universidad de Zaragoza - 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 (Universitat de València - 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 McLaren (Chapman University - Orange, California, Estados Unidos)  
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)  
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, Estados Unidos)

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

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)  
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I de Castelló - 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 Gassió (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)  
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 Díez (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 Lecanda (Universidad del País Vasco - España)  
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)  
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)  
Francisco José Silvosa Costa (Universidad de Santiago de Compostela - España)  
Carme Tolosana Lidó (Universitat Autònoma de Barcelona - España)  
María del Carmen Urones Jambrima (Universidad de Salamanca - España)  
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)  
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - Portugal)  
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)  
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

#### **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

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 Pedagogía (Universidad de Valladolid - España)  
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza - España)  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga - España)  
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja - España)  
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria - España)  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada - España)  
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza - España)  
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada - España)  
Facultad de Educación (Universidad de Murcia - España)  
Facultad de Educación y Trabajo Social (Universidad de Valladolid - España)  
Universidad de Castilla-La Mancha (Biblioteca. Cuenca - España)  
Maestría de Educación SUE Caribe (Universidad de Córdoba - Colombia)  
Vicerrectorado de Política Científica (Universidad de Zaragoza - España)

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

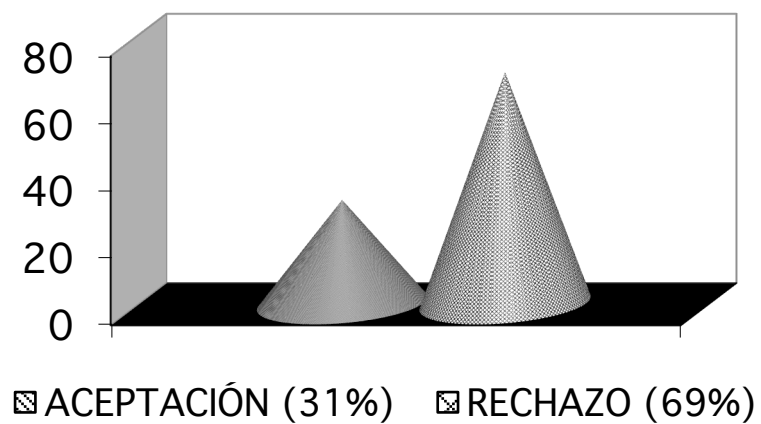
**CONSULTAR**

<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 56 (20, 1)

ISSN 1575-0965

## ÍNDICE

### MONOGRÁFICO

#### Competencias, aprendizaje y reflexión docente

Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria

Rocío Serrano Rodríguez ..... **1**

Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en Educación Física

Jorge Agustín Zapatero Ayuso, María Dolores González Rivera, Antonio Campos Izquierdo ..... **19**

Validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional, como conjunto de habilidades, en una muestra de alumnos de Educación Secundaria.

Federico Pulido Acosta, Francisco Herrera Clavero ..... **35**

Valoración desde la perspectiva de los orientadores de Educación Secundaria de la Región de Murcia del portal de Atención a la Diversidad ORIENTAMUR.

Cristel Caja Núñez, Antonia Cascales Martínez, M<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente ..... **49**

Favoreciendo la reflexión del docente: un Estudio de Clases sobre cálculo integral usando tecnología

Elisabeth Ramos-Rodríguez, Pamela Reyes-Santander ..... **67**

Percepciones sobre la jubilación en el profesorado universitario. El caso de la Universidad de Deusto

Lourdes Villardón-Gallego, Álvaro Moro, Cristina Atxurra ..... **87**



Propuesta para desarrollar competencias sociales a través del aprendizaje cooperativo en clases de inglés como lengua extranjera María Martínez Lirola .....	101
Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo Fuensanta Cerezo Ramírez y Francisco José Rubio Hernández.....	113
Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente Teresa Lupión Cobos y María del Mar Gallego García.....	127
Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora Marina Tomàs-Folch y Mar Duran-Bellonch .....	145
Efectos de la mediación oral para la resolución de conflictos comunicativos en aulas de inglés de Educación Primaria con presencia de alumnado extranjero Natalia Barranco Izquierdo, Carmen Guillén Díaz .....	159
Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús y Azucena Lozano Roy .....	173
Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, José Monteagudo Fernández.....	187
El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades M. Pilar Fernández Palop, Presentación A. Caballero García y José Antonio Fernández Bravo ....	201
Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual Sofía Díaz de Greñu Domingo y Rocío Anguita Martínez .....	219

# International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

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

Number 56 (20, 1)

ISSN 1575-0965

## INDEX

### MONOGRAPHIC

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

- Differences between Expectations and Achievements in the Competences of the Practicum module of the Master's Degree in Secondary Teacher Training  
Rocío Serrano Rodríguez ..... **1**
- Design and assessment of evaluative research. Teaching competences in physical education  
Jorge Agustín Zapatero Ayuso, María Dolores González Rivera, Antonio Campos Izquierdo ..... **19**
- Initial Validating of a test under construction to asses Emotional Intelligence, as a set of skills, in a teenager sample.  
Federico Pulido Acosta, Francisco Herrera Clavero ..... **35**
- Assessment from the perspective of practitioners of Secondary Education of the Region of Murcia of ORIENTAMUR Care Diversity portal.  
Cristel Caja Núñez, Antonia Cascales Martínez, M<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente ..... **49**
- Encouraging reflection of the teacher: a Study of classes on integral calculus using technology  
Elisabeth Ramos-Rodríguez, Pamela Reyes-Santander ..... **67**
- Perceptions about retirement in the university faculty. The case of the University of Deusto  
Lourdes Villardón-Gallego, Álvaro Moro, Cristina Atxurra ..... **87**

Proposal to develop social competences through cooperative learning in English as a foreign language classes María Martínez Lirola .....	<b>101</b>
Policies against Bullying and Cyberbullying in Spanish autonomic laws. A comparative study Fuensanta Cerezo Ramírez y Francisco José Rubio Hernández.....	<b>113</b>
Sharing the view: an experience on reflective practice for life-long learning Teresa Lupión Cobos y María del Mar Gallego García.....	<b>127</b>
Understanding the factors affecting transfer of university teachers' permanent training. Proposals for improvement Marina Tomàs-Folch y Mar Duran-Bellonch .....	<b>145</b>
Effects of oral mediation for solving communicative conflicts in primary ESL classrooms with foreign students Natalia Barranco Izquierdo, Carmen Guillén Díaz .....	<b>159</b>
Cooperative and inclusive breaks through the service learning methodology Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús y Azucena Lozano Roy .....	<b>173</b>
When and how we evaluate in Geography and History: phases and assessment tools of Secondary Education teachers. Analysis of interviews and discussion group in Murcia (Spain) Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, José Monteagudo Fernández.....	<b>187</b>
The textbook as an object of study and teaching resource for learning: strengths and weaknesses M. Pilar Fernández Palop, Presentación A. Caballero García y José Antonio Fernández Bravo ....	<b>201</b>
Teacher stereotypes around gender and sexual orientation Sofía Díaz de Greñu Domingo y Rocío Anguita Martínez .....	<b>219</b>

## Editorial

### Competencias, aprendizaje y reflexión docente

La capacidad reflexiva es propia del ser humano desde el momento de su nacimiento, aunque en muchas ocasiones no sea empleada del modo más adecuado o correcto. A veces, ni siquiera es empleada y, por ello, al enfrentarnos a los problemas cotidianos, ya sean personales o profesionales, no siempre se obtienen los mejores resultados.

El ámbito profesional del docente, se ha ido transformando en una práctica más sistemática, organizada, planificada, mediada tecnológicamente, personal y colectivamente que va orientada a un proceso de cambio y mejora continua (Perrenoud, 2004). El uso adecuado de esta práctica podría permitir a los docentes analizar interacciones, criticar opiniones, creencias, teorías, además de evaluar alternativas que conduzcan a cambiar la realidad. Es decir, a innovar y a generar cambios (Elliott, 1993). Consistiría en incrementar sus competencias, no solo a nivel técnico, sino también en valores, sentimientos, opiniones, pensamientos y creencias, además del saber y saber hacer.

Por otro lado, la reflexión docente también se conceptualizó como proceso filosófico o ético. El componente filosófico implicaría la interpretación de los valores que se traducirán en la práctica. El ético pudo entenderse como la elección de un plan de acción para llevar a la práctica los propios valores. Así, como afirmó Gorodokin (2005), la reflexión sobre los medios y los fines no puede separarse y puede resignificar nuestras prácticas docentes sin perder de vista el objetivo de la educación, y las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Esta pretensión, enmarcada en el desarrollo de competencias que pretendían provocar un cambio significativo en la docencia y en el aprendizaje, aunque no ha llegado a producirse, ya que desde sus orígenes debía ser un cambio profundo y radical, pero parece que ha terminado siendo “más de lo mismo”.

Coincidimos con Castellanos y Yaya (2013), que citando a Perrenoud (2010) afirmaron que los grandes pedagogos han concebido al docente como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que va más allá de las prácticas tradicionales para diseñar e implementar propuestas innovadoras a partir de sus propias experiencias profesionales.

Otros autores, como Imbernón (2007), Marcelo y Vaillant (2009) o Perrenoud (2010) afirmaron hace casi una década que formar a los profesores en ejercicio en ambientes de aprendizaje que favorezcan la reflexión sobre su propia acción profesional, debía plantearse como un propósito deseable en los procesos formativos, ya que era previsible que contribuyese a que éstos revisasen críticamente su actividad profesional, explicasen sus decisiones o acciones como docentes, y reorientasen sus prácticas pedagógicas. Ya en los años ochenta se planteó este escenario educativo y formativo, tomando ideas de Dewey de principios de siglo XX, con los docentes en formación en las escuelas universitarias de magisterio... y en la segunda década del siglo XXI... ¿dónde nos

encontramos? ¿cuáles van a ser las estrellas que nos sirvan de guía? ¿o vamos a sustituir en sextante por otras herramientas de navegación?

*Consejo de Redacción*

Serrano Rodríguez, R. (2017). Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.235151>

## Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria

Rocío Serrano Rodríguez  
Universidad de Córdoba (España)

### Resumen

Conocer las expectativas sobre el módulo de Prácticum del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (FPES) y las opiniones sobre el desarrollo de competencias en dicho modulo es la meta fundamental de esta investigación. Por ello hemos encuestado a 353 alumnos y alumnas del Máster de la Universidad de Córdoba, usando un cuestionario de escala Likert que nos ha permitido comparar las opiniones sobre la importancia atribuida y el desarrollo alcanzado en tales competencias. Los resultados muestran diferencias significativas entre sus opiniones sobre tales aspectos, poniendo de manifiesto algunos logros y deficiencias del proceso formativo. Creemos que estos resultados son útiles para seguir avanzado en la investigación sobre el pensamiento inicial docente y desarrollar propuestas fundamentadas que contribuyan a mejorar la formación inicial del profesorado de secundaria en el futuro.

### Palabras clave

Máster de profesorado de enseñanza secundaria; opiniones del alumnado; expectativas sobre la formación en centros; competencias desarrolladas.

---

### Contacto:

Rocío Serrano Rodríguez  
Departamento de Educación  
Área de Didáctica y Organización Escolar  
[rocio.serrano@uco.es](mailto:rocio.serrano@uco.es)

# Differences between Expectations and Achievements in the Competences of the Practicum module of the Master's Degree in Secondary Teacher Training

## Abstract

This project has been carried out in order to know the expectations about the Practicum module of the Master's Degree in Secondary Teacher Training, with the main aim of knowing the opinions about the development of skills in this module. 353 students attending this Master at the University of Cordoba have been surveyed with a Likert scale questionnaire after the development of teaching practices in secondary schools. Results show significant differences among their expectations and achievements in the competences of the Practicum. We believe that these results are useful to improve the understanding of the opinions of students, identifying their training needs and thoughts and in order to develop proposals to improve the initial training of secondary school teachers in the future.

## Key words

Master's Degree in Secondary Teacher Training; opinions of students; expectations about the training in the school; developed competences.

## Introducción

La implantación del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (MFPE) en nuestro país, supuso un aumento del interés por la investigación educativa en torno a la formación inicial de los futuros profesores y profesoras de esta etapa. Una de las líneas de investigación que ha cobrado auge es el estudio del pensamiento inicial de los futuros docentes (Rodríguez y Díez, 2014) analizando sus expectativas y la visión de los logros alcanzados en torno a las competencias concretas previstas en el citado máster (Solís, Rivero y Porlán, 2013). En este contexto hemos desarrollado algunos estudios sobre las demandas formativas, el desarrollo de competencias y la construcción de la identidad profesional docente (Pontes y Serrano, 2010; Pontes Serrano, 2013), que nos han servido de base para profundizar en esta línea de investigación y plantearnos nuevos interrogantes para seguir avanzando. Al desarrollar este nuevo estudio estamos interesados en explorar las opiniones de los estudiantes sobre las competencias profesionales desarrolladas durante la fase práctica del máster FPES, distinguiendo entre el nivel de desarrollo y la importancia que se les concede a tales competencias para mejorar la profesionalidad docente, con vistas a conocer las fortalezas y debilidades del proceso actual de formación inicial docente y formular propuestas bien fundamentadas que ayuden a mejorar este proceso (Martín, Prieto y Lupión, 2014).

## Fundamento

Los futuros profesores y profesoras de secundaria poseen actitudes, ideas y creencias sobre la profesión docente y las necesidades formativas del profesorado de

educación secundaria, que influyen en el desarrollo de la profesionalidad docente (Mellado, Blanco y Ruiz, 1999; Bolívar, 2006; Manso y Martín, 2013). El estudio de las expectativas, opiniones y reflexiones personales sobre los procesos educativos que realizan los futuros profesores y profesoras, durante el proceso de formación inicial, tiene gran importancia para conocer su pensamiento docente, para desarrollar un modelo reflexivo de formación (Schön, 1992; Perrenoud, 2001), para diseñar estrategias y recursos que ayuden a mejorar dicha formación y también es útil para mejorar la formación de los propios profesores-tutores del prácticum (Gutiérrez et al., 2003).

En varios estudios previos sobre el proceso de formación inicial (Pontes y Serrano, 2010; Pontes, Serrano y Poyato, 2013) la mayoría de los sujetos contemplan la docencia en educación secundaria como una salida profesional importante o necesaria, realizando el curso de formación inicial por motivos de pragmatismo fundamentalmente, aunque también hay una minoría importante que lo hace por vocación o por interés en mejorar sus conocimientos docentes. En su mayor parte los aspirantes a profesores presentan una visión un poco pesimista de la docencia en educación secundaria, por el predominio de estereotipos relacionados con los conflictos que surgen en los centros de secundaria o la desmotivación del alumnado de esta etapa. Pero la mayoría de los futuros docentes asumen la necesidad de disponer de formación docente específica para ser profesor de enseñanza secundaria en la actualidad, debido a los problemas de la educación en la sociedad moderna y a la complejidad de esta profesión en la actualidad. Entre los principales elementos que consideran que deben formar parte de ese proceso de formación señalan aspectos generales relacionados con la capacidad de resolver conflictos, adquirir técnicas de comunicación, aprender a programar la enseñanza y saber fomentar la motivación de los alumnos por el aprendizaje, haciendo hincapié en la importancia de adquirir tales conocimientos a través de una formación eminentemente práctica.

A partir de tales resultados hemos observado la necesidad de seguir explorando estas ideas previas, centrando nuestra atención en analizar sus opiniones sobre las competencias docentes tras el desarrollo de la fase práctica del curso de formación inicial, que supone un primer encuentro con la realidad de la actividad docente en los centros de educación secundaria. Aunque la problemática de las prácticas del máster FPES no es igual a la de los profesores noveles o principiantes, porque se trata de alumnos y alumnas que realizan una primera y breve aproximación al ejercicio de la función docente, bajo la tutela y supervisión de un profesor-tutor en el centro de prácticas, pensamos que las concepciones, actitudes, temores y esperanzas que manifiestan en sus reflexiones sobre la enseñanza, tienen bastante relación con la problemática de la formación de profesores principiantes (Rodríguez, 2003).

Una línea de trabajo importante en torno a esta temática es el análisis de las ideas y reflexiones que los futuros profesores de enseñanza secundaria muestran en los informes de prácticas (Zabalza, 2004; Solís, Porlán y Rivero, 2012). Muchos de estos informes o memorias (proyectos de prácticas, artículos y estudios sobre dicho tema, etc.) siguen siendo proposiciones bien intencionadas pero carentes de datos que les sirvan de soporte. En general reflejan opiniones, valoraciones personales, ecos de la propia experiencia informal, pero aportan pocos datos acerca de la realidad educativa. En un trabajo anterior (Pontes y Serrano, 2008), comenzamos a interesarnos por esta temática realizando un análisis cualitativo de algunos aspectos reflejados en las memorias de prácticas de los



alumnos del curso del CAP. Los datos recogidos nos permitieron comprobar que las prácticas del curso de formación inicial eran satisfactorias para la mayoría del alumnado, observando que disminuyeron algunos prejuicios sobre los problemas de disciplina o convivencia y que muchos sujetos experimentaron una mejora en su actitud hacia la profesión docente y hacia el contexto educativo de la educación secundaria actual, aunque reconocían la necesidad de seguir mejorando su formación didáctica y desarrollando competencias docentes de tipo práctico.

La formación inicial docente basada en competencias es un reto complicado para los formadores y formadoras del profesorado (Gairín, 2011), constituyendo actualmente una línea de trabajo de gran importancia (Gutiérrez, 2011; Rodríguez et al., 2013). En un estudio sobre esta temática, realizado con alumnado del Máster FPES en la Universidad de Valladolid (Torrego, 2013), los estudiantes afirman que el periodo de prácticas ha sido en el que más han aprendido y de una forma más satisfactoria que en la fase teórica. Concretamente el 83% de los encuestados señalan haber conocido la estructura, organización y funcionamiento del centro, afirmando en un 67% que han podido aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el Máster FPES. En consonancia estos datos con los resultados obtenidos en la investigación desarrollada en la Universidad de Zaragoza (Cano, Orejudo y Cortés, 2012), donde la opinión global del alumnado sobre la formación recibida y las competencias adquiridas durante el Prácticum es bastante positiva, aunque se aprecian necesidades formativas en TICs e innovación curricular (Valverde, Garrido y Fernández, 2010; Ramírez, Sánchez, García y Latorre, 2011).

Sin embargo, debemos de tener en cuenta las aportaciones del trabajo realizado por Zabalza (2011) sobre el estado de la cuestión del Prácticum en la formación superior, donde analiza siete aspectos que considera fundamentales en el desarrollo del Prácticum. De entre los siete destacamos el componente emocional de la experiencia del Prácticum. Cuando se analizan los diarios de prácticas, resulta bastante habitual descubrir, por lo general, que los y las estudiantes se sienten felices afirmando que están aprendiendo mucho. Sin embargo, caen con frecuencia en la tentación de desmerecer lo que han aprendido en las aulas porque tiene poco que ver (o ellos no ven la relación) con lo que ellos están haciendo y viviendo (Hascher, Cocard y Moser, 2004). Por ello, autores como Sarmiento, Cid y Pérez (2011) proponen la necesidad de mejorar la evaluación, la acreditación y la concreción de las competencias en el Prácticum del Máster FPES mediante la implementación de instrumentos de evaluación interdisciplinares y basados en estándares de calidad (Cebrián, 2011; Zabalza, 2011; Albert, Fuentes y Palos, 2012).

Pérez-Valiente (2011) profesor de Educación Secundaria hace un aproximación sobre cuáles deberían ser los criterios de calidad reales para abordar el Prácticum del Máster FPES. Apunta hacia la necesidad de posibilitar a los y las estudiantes competencias personales y profesionales sobre: formación en didácticas actualizadas, en acción tutorial (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011), en organización y gestión del aula y del centro educativo. Otros autores como Álvarez, Rodríguez, González, et al. (2010), se centran en la línea de competencias docentes básicas (programación de la enseñanza, diseño de unidades didácticas, desarrollo de actividades en el aula, evaluación del aprendizaje,...) y otras competencias complementarias (prevención de la violencia escolar y la mejora de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa). Armengol, Castro, Jariot y otros (2011), tras el estudio desarrollo en la Universidad Autónoma de Barcelona apuntan la

necesidad de incorporar competencias socioemocionales y de gestión en los profesionales de la educación. En otros estudios dentro del contexto del Prácticum de los futuros y futuras maestras y maestros (Mendoza, 2013), los hallazgos revelaron una marcada tendencia a percibir que la institución formadora (universidad) y su agente más representativo (tutor o tutora) no responden a las demandas de apoyo emocional, profesional y pedagógico.

Otros autores (Coll, 2010; Feito, 2010; Pérez, 2010), apuestan por la implementación de competencias vinculadas al conocimiento de la cultura organizacional de los Centros de Educación Secundaria, como parte esencial de un proceso de cambio en beneficio del Prácticum del Máster FPES (González Sammaned, 2009; Morales, Narváez y Morales, 2012). Si bien, la fase práctica del citado máster prevé un periodo de observación y otro de intervención y experimentación, en muchos programas los y las estudiantes pasan la mayor parte del tiempo observando sin experimentar, intervenir, innovar o dar clases (Puentes, 2013). En aquellos casos en los que el alumnado realmente experimenta y da clases, le resulta difícil efectuar verdaderas innovaciones pedagógicas (González Sanmamed y Abeledo, 2011; Valdés y Bolívar, 2014).

Tras la revisión realizada consideramos necesario explorar las opiniones del profesorado en formación sobre las competencias profesionales desarrolladas en el Máster FPES, analizando las fortalezas y debilidades del proceso como base para el diseño de propuestas fundamentadas que ayuden a mejorar la formación docente en el futuro (Vázquez y Ortega, 2011).

## Metodología y Diseño de la Investigación

### Objetivos

En este estudio pretendemos conocer las opiniones de los estudiantes del máster FPES sobre la importancia formativa que conceden a las competencias profesionales del Prácticum y el grado de desarrollo de las mismas que creen haber alcanzado durante el periodo de prácticas en centro docentes. Se trata también de identificar las debilidades y fortalezas del citado máster, en sus primeros años de implantación, con vistas a formular una propuesta fundamentada de mejora de la FIPS. Dentro de este enfoque global se pretenden desarrollar los objetivos específicos siguientes:

1. Explorar las expectativas del alumnado del máster FPES sobre el módulo Prácticum, analizando la importancia formativa que los estudiantes otorgan a las competencias profesionales que se deberían desarrollar en dicho módulo.
2. Analizar las opiniones de los futuros y futuras docentes sobre el nivel de desarrollo de las competencias del Prácticum, para conocer las posibles deficiencias del proceso de formación inicial docente.
3. Comparar las diferencias entre expectativas y logros relativos a tales competencias como medio para identificar aspectos del proceso a los que hay que prestar más atención y que sirvan para formular propuestas de mejora del nuevo modelo de formación del profesorado de secundaria.

## Participantes

La muestra de investigación está constituida por 353 estudiantes del Máster FPES de la Universidad de Córdoba en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, con una edad media de 25.7 años y una ligera mayoría de mujeres (53,8%) sobre hombres. Esta muestra se distribuye en cuatro macro-áreas de conocimiento: Ciencias Experimentales (31,5%), Ciencias Instrumentales (30%), Ciencias Sociales (20,4%) y Humanidades (18,1%).

## Instrumentos de investigación y recogida de datos

Con el fin de conocer las expectativas y la valoración en la adquisición de las competencias vinculadas al módulo de “Prácticum”, los estudiantes respondieron a un cuestionario Likert con una escala de valoración que incluye cinco categorías posibles: de 1 (mínimo) a 5 (máximo). Los datos fueron recogidos durante el desarrollo del curso académico mediante la Plataforma Moodle en un seminario virtual incluido de la asignatura “Prácticas en centro docentes”. El alumnado cumplimentaba el cuestionario a través de una tarea planificada que debían adjuntar conjuntamente a la entrega de su memoria.

El cuestionario incluye una sección inicial de datos socio-demográficos (edad, género, año de finalización de estudios y especialidad del máster). Las preguntas siguientes se organizan en dos partes de tres secciones cada una, en la que se han de valorar los objetivos (A), las competencias generales (B) y las competencias establecidas para el Prácticum (C) del máster FPES. En la 1ª parte se trata de valorar el grado o nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos durante el máster y en la 2ª parte, se trata de valorar la importancia que pueden tener tales aspectos en el proceso de formación inicial docente o la atención que la universidad debería prestar a tales temas para mejorar la acción formativa del máster en el futuro. Del total de los 30 ítems que recoge el cuestionario, este estudio se refiere a 11 de ellas: competencias establecidas para el Prácticum (C) del Máster FPES. Antes de su edición definitiva el cuestionario fue revisado por varios investigadores expertos, que sugirieron diversas modificaciones y ayudaron a establecer su redacción definitiva, tal como aparece en la Tabla 1.

Tabla 1.

Variables relacionadas con las competencias del prácticum

<b>Enunciados de ítems de la sección C</b> (Valoración en una escala de 1 a 5)	<b>Variables</b>	
	<b>Nivel de desarrollo</b>	<b>Importancia formativa</b>
<i>C1. Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización</i>	Cn1	Ci1
<i>C2. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente</i>	Cn2	Ci2
<i>C3. Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia</i>	Cn3	Ci3
<i>C4. Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica</i>	Cn4	Ci4
<i>C5. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas</i>	Cn5	Ci5
<i>C6. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias</i>	Cn6	Ci6
<i>C7. Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran</i>	Cn7	Ci7
<i>C8. Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas</i>	Cn8	Ci8
<i>C9. Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas</i>	Cn9	Ci9
<i>C10. Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente</i>	Cn10	Ci10
<i>C11. Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje</i>	Cn11	Ci11

### Técnicas de análisis de datos

Los datos recogidos con el cuestionario se han codificado como datos numéricos de una escala ordinal y con ayuda del paquete informático SPSS V.20 se han aplicado los tratamientos estadísticos similares a los del estudio anterior. A continuación se citan los principales tipos de análisis realizados sobre tales datos en relación con los fines de este estudio: a) Análisis descriptivo de frecuencias y valores medios para conocer el grado de acuerdo (o desacuerdo) con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario; b) Prueba Alfa de Crombach para conocer la fiabilidad del cuestionario completo y de cada una de sus partes; c) Prueba de Mann-Witney para comparar valores medios en las diferentes variables del cuestionario entre las diversas submuestras que integran el conjunto global de sujetos encuestados; d) Análisis de conglomerados y escalamiento multidimensional para identificar las agrupaciones de sujetos que muestran un conjunto de opiniones similares en las diversas subescalas que integran el cuestionario;

e) Prueba de Kolmogorov-Smirnov para comparar valores medios entre variables relacionadas con el nivel de desarrollo y la importancia formativa atribuida a las diferentes competencias.

El cuestionario en su globalidad presenta un elevado grado de consistencia interna (coeficiente alfa igual a 0,956) y, en particular, la Sección C del cuestionario (cuyos datos se analizan en este estudio) muestra un valor alfa igual a 0,911 en el conjunto de ítems relativos al nivel de desarrollo de competencias del Prácticum (Cn) y un valor 0,899 en el conjunto de ítems relativos a la importancia atribuida a tales competencias (Ci) y un valor de 0.911.

Para comprobar que el cuestionario es fiable y que proporciona resultados similares en diferentes sub-muestras de una misma población, se ha realizado un estudio de comparación de medias entre los grupos de sujetos correspondientes a las diversas áreas de conocimiento. Se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Witney (M-W), como medida de contraste, ya que trabajamos con variables de carácter ordinal. No se han encontrado apenas diferencias significativas entre las diferentes submuestras de participantes, para la mayoría de los ítems del cuestionario, por lo que consideramos que suficientemente fiable (Serrano, 2013).

## Resultados

### Nivel de desarrollo de las competencias del prácticum

Las once competencias específicas del módulo Prácticum del máster FPES se incluyen en la sección C del cuestionario global (Serrano, 2013) y hemos asignado el código Cn a las variables relativas a la valoración realizada por los sujetos encuestados en este estudio sobre el *nivel de desarrollo* de tales competencias. En primer lugar se ha realizado un estudio descriptivo de tales variables que nos ha permitido conocer el valor medio y otros estadísticos descriptivos de tales variables, a nivel de toda la muestra. También se han obtenido las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las cinco categorías de respuesta de la escala Likert empleada para medir el grado de acuerdo con cada proposición (1 = nada, 2 = poco, 3 = intermedio, 4 = bastante; 5 = mucho). En la tabla 2 se recogen los resultados de este primer análisis.

Tabla 2.

Datos descriptivos relativos al nivel de desarrollo en las competencias del practicum

Valores	Frecuencias relativas (%)										
	C1n	C2n	C3n	C4n	C5n	C6n	C7n	C8n	C9n	C10n	C11n
1 (Nada)	2,5	4,5	3,4	5,7	19,0	8,5	2,8	5,9	3,1	2,8	4,5
2 (Poco)	9,1	11,6	13,0	21,0	21,2	21,0	5,9	13,9	7,4	11,6	11,3
3 (Medio)	34,6	33,7	31,7	32,6	30,3	29,7	32,6	32,3	24,4	28,9	30,3
4 (Bastante)	33,7	35,4	37,4	31,4	21,0	29,2	37,1	32,0	34,8	36,3	31,7
5 (Mucho)	20,1	14,7	14,4	9,3	8,5	11,6	21,5	15,9	30,3	20,4	22,1
	Otros datos descriptivos										
Media	3,60	3,44	3,46	3,18	2,79	3,14	3,69	3,38	3,82	3,62	3,56
Desv. típica	,990	1,024	1,003	1,047	1,217	1,135	,968	1,091	1,045	1,026	1,091

Si ordenamos tales ítems en función del valor medio otorgado al nivel de desarrollo podemos observar varios tipos de competencias del prácticum con algunas diferencias.

▪ **Competencias más desarrolladas:**

**(C9n)** Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas (3,82).

**(C7n)** Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran (3,69).

**(C10n)** Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (3,62).

**(C1n)** Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización (3,60).

**(C11n)** Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (3,56).

**(C3n)** Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia (3,46).

**(C2n)** Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (3,44).

**(C8n)** Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas (3,38).

▪ **Competencias menos desarrolladas:**

(C4n) Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica (3,18).

(C6n) Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias (3,14).

(C5n) Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas (2,79).

Entre los tratamientos estadísticos relacionados con estas variables podemos indicar que se ha realizado un análisis factorial sobre el conjunto de tales variables y hemos observado la existencia de un factor principal que agrupa a la gran mayoría de ellas. Al realizar después un análisis de conglomerados (Clúster) de tales variables apreciamos la existencia de un clúster principal, que agrupa a todas estas variables, quedando un poco desligada del clúster principal la variable C4n. El escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que casi todas las variables del conglomerado principal aparecen muy juntas en el mapa bidimensional que se obtiene y la variable C4n queda un poco más alejada del núcleo central. También se ha realizado un análisis de correlación (determinando los coeficientes de correlación “Rho de Spearman”) y observamos que las asociaciones entre tales variables son altas y significativas (al nivel  $p > 0,01$ ) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala presentan un alto grado de consistencia interna (Serrano, 2013).

### Importancia formativa de las competencias específicas del prácticum

Tabla 3.

Datos descriptivos relativos a la importancia formativa de las competencias del prácticum

Valores	Frecuencias relativas (%)										
	C1i	C2i	C3i	C4i	C5i	C6i	C7i	C8i	C9i	C10i	C11i
1 (Nada)	,6	,8	,6	,8	4,8	1,4	1,7	,6	,8	,8	1,1
2 (Poco)	2,0	2,3	1,7	2,8	8,2	3,1	2,3	3,1	2,8	2,5	2,5
3 (Medio)	6,8	10,2	6,2	18,4	26,9	16,7	13,9	13,3	6,8	6,8	7,6
4 (Bastante)	23,2	33,7	29,5	42,2	30,6	35,7	43,9	41,9	18,4	28,6	25,2
5 (Mucho)	67,4	53,0	62,0	35,7	29,5	43,1	38,2	41,1	71,1	61,2	63,5
	Otros datos descriptivos										
Media	4,52	4,36	4,53	4,13	3,72	4,16	4,15	4,20	4,49	4,50	4,47
Desv. típica	,756	,821	,739	1,940	1,118	,909	,863	,826	,810	,801	,833

Si ordenamos tales ítems en función del valor medio otorgado a la importancia formativa podemos considerar varios tipos de competencias.

▪ **Competencias más importantes:**

- (C3i) Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia (4,53).
- (C1i) Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización (4,52).
- (C10i) Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (4,50).
- (C9i) Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas (4,49).
- (C11i) Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (4,47).
- (C2i) Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (4,36).

▪ **Competencias de importancia intermedia:**

- (C8i) Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas (4,20).
- (C6i) Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias (4,16).
- (C7i) Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran (4,15).
- (C4i) Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica (4,13).

▪ **Competencia menos relevante**

- (C5i) Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas (3,72).

En el conjunto de estas variables se han realizado similares tratamientos estadísticos (análisis factorial, análisis de conglomerados, escalamiento multidimensional y análisis de correlaciones), encontrando de nuevo la existencia de un factor principal, que agrupa a la gran mayoría de variables de esta sección. El escalamiento multidimensional y análisis de conglomerados muestran la existencia de un núcleo principal, que agrupa a casi todas estas variables, quedando un poco desligadas del clúster principal las variables C4i y C5i.

### **Contraste entre valoración e importancia de las competencias del practicum**

Por último vamos a tratar de profundizar en el análisis de las diferencias entre las opiniones de los participantes sobre el nivel de desarrollo de las competencias del módulo Prácticum (Cn) y el grado de importancia formativa que les conceden a tales competencias (Ci), comenzando por estudiar las diferencias que se observan en el análisis de frecuencias.



Al tratarse de una escala de valoración de cinco niveles se ha realizado una agrupación de frecuencias por los extremos, que permite una interpretación más sencilla de resultados, considerando los niveles de respuesta siguientes: I (nada o poco de acuerdo), II (posición intermedia) y III (bastante o muy de acuerdo).

En la tabla 4 se muestran los resultados comparativos de las frecuencias agrupadas en ambos tipos de variables. Se puede observar que el nivel de desarrollo de competencias del Prácticum alcanza un valor medio moderado en la mayor parte de los ítems, con porcentajes de acuerdo comprendidos entre el 65% y el 40%, excepto en el ítem C5 que es bastante bajo (29 %). También se observa que la importancia formativa atribuida a tales competencias alcanza una valoración bastante más alta en todos los ítems, ya que se obtienen porcentajes de amplio acuerdo comprendidos entre el 91% y el 60%. Esto indica que las expectativas sobre las competencias a desarrollar en el módulo Prácticum del máster quedan muy por encima de los logros alcanzados en tales aspectos.

Los resultados anteriores muestran que los estudiantes del máster FPES de la Universidad de Córdoba valoran de forma moderada el nivel de desarrollo de las competencias del Prácticum, durante los dos primeros años de su implantación, pero atribuyen una importancia grande a tales aspectos como elementos que pueden contribuir a la mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria. Por ello hemos realizado un estudio comparativo más profundo de tales datos de la sección C del cuestionario, con objeto de valorar si las diferencias entre tales datos son significativas y extraer conclusiones que puedan servir para mejorar el proceso formativo en futuras ediciones del máster FPES.

Tabla 4.

Comparación de frecuencias relativas correspondientes a la valoración del nivel de desarrollo y la importancia asignada a las competencias del Prácticum

Nivel de desarrollo	Porcentajes (por niveles)			Importancia formativa	Porcentajes (por niveles)		
	(I)	(II)	(III)		(I)	(II)	(III)
Cn1	11,6	34,6	53,8	Ci1	2,5	6,8	90,7
Cn2	16,1	33,7	50,1	Ci2	3,1	10,2	86,7
Cn3	16,4	31,7	51,8	Ci3	2,3	6,2	91,5
Cn4	26,6	32,6	40,8	Ci4	3,7	18,4	77,9
Cn5	40,2	30,3	29,5	Ci5	13,0	26,9	60,1
Cn6	29,5	29,9	40,6	Ci6	4,5	16,7	78,8
Cn7	8,8	32,6	58,6	Ci7	4,0	13,9	82,2
Cn8	19,8	32,3	47,9	Ci8	3,7	13,3	83,0
Cn9	10,5	24,4	65,2	Ci9	3,7	6,8	89,5
Cn10	14,4	28,9	56,7	Ci10	3,4	6,8	89,8
Cn11	15,9	30,5	53,6	Ci11	3,7	7,6	88,7

En la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos, mediante la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov, al comparar el nivel de desarrollo y la importancia asignada a las 11 competencias del Prácticum. Se muestran también los valores medios de cada competencia en la primera y segunda parte del cuestionario, la diferencia entre valores medios de tales ítems en ambas partes (Dni) y la significatividad (p) de las pruebas de contraste. Se puede observar que existen diferencias muy significativas (al nivel  $p < 0,001$ ) en todos los ítems de

la sección C al comparar el nivel (n) de desarrollo de competencias con la importancia (i) formativa atribuida a cada una de estas competencias.

Tabla 5.

Contraste de valores medios entre nivel de desarrollo e importancia de las competencias

ÍTEMS	Valores medios		Diferencia (Dni)	Prueba de contraste	
	Nivel (n)	Importancia (i)		Z (K-S)	p
C1	3,60	4,55	,952	6,285	,000
C2	3,44	4,36	,915	5,081	,000
C3	3,46	4,51	1,042	6,323	,000
C4	3,18	4,09	,912	4,930	,000
C5	2,79	3,72	,929	4,065	,000
C6	3,14	4,16	1,014	5,043	,000
C7	3,69	4,15	,462	3,124	,000
C8	3,38	4,20	,819	4,667	,000
C9	3,82	4,56	,742	5,420	,000
C10	3,60	4,47	,870	5,420	,000
C11	3,56	4,47	,918	5,495	,000

A partir de los datos de la tabla 5 se puede analizar la diferencia entre la importancia que los sujetos conceden a las competencias del Prácticum y el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de estas competencias. También podemos distinguir diferentes situaciones, según el valor de la diferencia entre tales aspectos (Dni):

▪ **Competencias generales con una diferencia muy elevada entre importancia y nivel de desarrollo**

- (C3) Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia (Dni: 1,042).
- (C6) Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias (Dni: 1,014).
- (C1) Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización (Dni: 0,952).
- (C5) Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas (Dni: 0,929).
- (C11) Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dni: 0,918).
- (C2) Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (Dni: 0,915).

- (C7) Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran (Dni: 0,912).
- **Competencias del prácticum con una diferencia elevada entre importancia y nivel de desarrollo**
- (C10) Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (Dni: 0,870).
- (C8) Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas (Dni: 0,819).
- **Competencias del prácticum que presentan menos diferencia entre importancia y nivel de desarrollo**
- (C9) Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas (Dni: 0,742).
- (C4) Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica (Dni: 0,462).

## Discusión y conclusiones

La implantación y puesta en marcha del Máster de formación del profesorado de enseñanza secundaria (MFPEs) hace sólo unos años ha fomentado el interés por la investigación educativa en esta temática. Por ello estamos desarrollando un proyecto de renovación del proceso de formación inicial docente, centrado en la exploración del pensamiento inicial del alumnado del máster FPES para conocer sus intereses profesionales, actitudes hacia la docencia y conocimientos o ideas previas sobre diversos aspectos de la educación (Pontes y Serrano, 2010; Pontes, Serrano y Poyato, 2013). En este trabajo hemos tratado de analizar las expectativas de nuestro alumnado en torno a las competencias profesionales que esperan alcanzar durante la fase de prácticas en centros de enseñanza secundaria y se han comparado tales expectativas con la valoración crítica del nivel de desarrollo que alcanzan tales competencias.

Entre los aspectos a destacar debemos comenzar indicando que se aprecian diferencias notables, entre la importancia atribuida a las competencias específicas del Prácticum y el nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos, tras el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. En particular se ha observado que los futuros docentes consideran que han adquirido un nivel de formación moderadamente satisfactorio tras haber cursado el Máster FPES (Pontes y Serrano, 2008; Cano, Orejudo y Cortés, 2012; Torrego, 2013). Sin embargo se aprecia que sus expectativas formativas eran mayores, ya que la importancia atribuida a las diversas competencias del prácticum del Máster FPES es más elevada en general (Hascher, Cocard y Moser, 2004; González Sanmamed, 2009; Mendoza, 2013). Se deduce, por tanto, que la formación inicial docente recibida por el futuro profesorado de secundaria, durante los primeros años de experimentación del máster podría mejorar bastante, en lo relativo al Prácticum (Cebrián, 2011; Zabalza, 2011; Albert, Fuentes y Palos, 2012). La diferencia apreciada entre expectativas y logros alcanzados por los estudiantes en la FIPS puede ser un indicador útil para identificar fortalezas y debilidades del Máster FPES, que permitan posteriormente trabajar

en reducir los puntos débiles y mejorar la formación inicial docente (González y Maldonado, 2010).

Entre los resultados obtenidos, encontramos que las competencias mejor valoradas por los estudiantes y las estudiantes -en cuanto a su grado de desarrollo- se relacionan, sobre todo, con la planificación de los procesos educativos (65,2%) y disciplinares (53,8%). Resultados similares a los obtenidos en la investigación de Manso y Martín (2013). Por otro lado, también destacan el dominio de habilidades y destrezas que mejoren la convivencia (51,8%) (Pontes y Serrano, 2008) y los procesos de interacción y comunicación afectiva en el aula (56,7%), lo que Álvarez (2010) denomina “competencias complementarias”. Es destacable como el desarrollo de competencias vinculadas a la cultura organizativa del centro es valorada muy positivamente (58,6%) por los y las estudiantes del Máster FPES y muy en la línea de las aportaciones de autores como Coll (2010), Feito (2010) y Pérez, (2010). El logro de tales competencias se puede relacionar con el desarrollo de un pensamiento docente reflexivo y centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Michavila y Esteve, 2011).

La competencia menos valorada y por lo tanto, una de las principales debilidades del proceso de formación se corresponde con la formación profesional (29,5%). Consideramos este dato poco significativo porque es una minoría el alumnado que realiza su periodo de prácticas integrado en ciclos formativos (Puentes, 2013). Por otro lado, la conexión con el asesoramiento a otros profesionales de la educación, la familia y los estudiantes es otra de las competencias con un grado de adquisición bajo (40,6%). Esto nos lleva a pensar que las funciones de tutoría, orientación y asesoramiento psicopedagógico son un fleco en la formación inicial docente, como ya apuntaban Pérez-Valiente (2011) y Cid, Pérez y Sarmiento (2011).

Por otro lado, los futuros docentes manifiestan, según el -grado de importancia- atribuido a las competencias del prácticum unos valores medios bastante elevados en la mayoría de los ítems, que apuntan hacia la importancia que los estudiantes del máster FPES conceden a estos aspectos para la formación docente.

Podemos observar que existe un patrón similar en la valoración del grado de importancia formativa y del nivel de desarrollo alcanzado, ya que existe bastante paralelismo entre las competencias mejor adquiridas y las más importantes de acuerdo a las opiniones de los encuestados, y viceversa, las principales debilidades se enmarcan dentro de las mismas competencias con un grado de adquisición menor y con un nivel de importancia inferior. Podemos pensar que esta relación no es arbitraria, sino que pone de manifiesto las principales debilidades y fortalezas del Máster FPES, en sus primeros años de implantación, lo que nos puede ayudar a formular una propuesta fundamentada de mejoras en la FIPS.

Estos resultados, si se tienen en cuenta que corresponden a los primeros y problemáticos años de implantación del máster nos parecen moderadamente positivos, ya que apuntan hacia algunas de las potenciales fortalezas del Prácticum, en las que habrá que seguir mejorando posteriormente (Sarmiento, Cid y Pérez, 2011; Zabalza, 2011; Morales, Narváez y Morales, 2012).

Finalmente debemos señalar que los resultados del estudio deben ser tomados con cautela debido a sus posibles limitaciones, relacionadas con el tamaño de la muestra y la

naturaleza del instrumento de recogida. Sin embargo, a pesar de tales limitaciones consideramos que la información aportada en este estudio puede servir de base para desarrollar en el futuro análisis más complejos y procesos de investigación más minuciosos en torno a las expectativas y al desarrollo de las competencias docentes en el módulo Prácticum del máster FPES.

## Referencias

- Albert, J.M., Fuentes, C. Y Palos, J. (2012). “Formación inicial del profesorado y el Prácticum de secundaria”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 72, 65-70.
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J.C. Y Álvarez, L. (2010). “La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar”. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 35-56.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. Y Sala, J. (2011). “El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación”. *Revista de Educación*, 354 (enero-abril), 71-98.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- Cano, J., Orejudo, S. Y Cortés, A. (2012). “La formación inicial del profesorado de secundaria: primera investigación en el desarrollo del prácticum en la Universidad de Zaragoza”. *REIFOP*, 15 (3), 121-132.
- Cebrián, M. (2011). “Evaluación formativa del Prácticum con e-portfolios y e-rúbricas”. En Raposo, M.; Martínez M.E.; Muñoz, P.C.; Abellás, A y Otero, J.C. (coords.) *Evaluación y supervisión del Prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 143-149). Santiago de Compostela: Andavira.
- Cid, A., Pérez, A. Y Sarmiento, J.A. (2011). “La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura”. *Revista de Educación*, 354 (enero-abril), 127-154.
- Coll, C. (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Feito, R. (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Garín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63 (1), 77-92.
- González, I. Y Maldonado, A. (2010). “Una mirada evaluadora del Máster desde las ciencias de la educación. Hacia la gobernanza universitaria”. En C. GONZÁLEZ, (Coord.), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Grao, 335-355
- González Sanmamed, M. (2009). “Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria”. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González Sanmamed, M. Y Abeledo, E. (2011). “El Prácticum en el aprendizaje de la profesión de docente”. *Revista de educación*, 354, 47-70.
- Gutiérrez, J. Y Otros. (2003). *El Practicum en la formación inicial del Profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, Fundamentos y Programas de Formación*. Granada: Universidad de Granada.

- Gutiérrez, J.M. (2011). La formación inicial del profesorado de Secundaria. Del CAP al máster. *CEE: Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Hascher, T., Cocard, Y., Y Moser, P. (2004). "Forget about theory practice is all? Student teacher's learning in Prácticum". *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), 623-637.
- Manso, J. Y Martín, E. (2013). "Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades". *Revista de Educación*, 364 (abril-junio), 145-169.
- Martín, C., Prieto, Y. Y Lupión, T (2014). Profesorado de ciencias en formación inicial ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: ¿perfil innovador o tradicional? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 149-163.
- Mellado, V., Blanco, L. y Ruiz, C. (1999). *Aprender a enseñar ciencias experimentales en la formación inicial de profesorado*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.
- Mendoza, M. (2013). *Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum de los grados de magisterio: Estudio empírico desde la perspectiva de sus estudiantes* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/20566/1/T34368.pdf>
- Michavila, F. Y Esteve, F. (2011). "La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza?" *Participación educativa*, 17, 69-85.
- Morales, F.M., Narváez, M. Y Morales, A. (2012). "Percepciones de los futuros docentes sobre la cultura organizacional de los centros de prácticas externas de Educación Secundaria". *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (2), 173-199.
- Pérez, A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Valiente, P-J. (2011). "Prácticum de calidad para el Máster docente de Secundaria". *Participación Educativa*, 16, 114-121.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pontes, A. Y Serrano, R. (2008). "Reflexiones sobre la docencia tras el prácticum de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria". *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Universidad de Sevilla.
- Pontes, A. Y Serrano, R. (2010). "La formación inicial en un contexto de cambio". En González, I. *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Pontes, A., Serrano, R. Y Poyato, F.J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el Desarrollo Profesional Docente en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. *Revista eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551.
- Puentes, R. (2013). "El modelo de formación del profesorado de educación secundaria en España: el caso del Máster de la Universidad de Granada". Informe Final de Post-Doctorado. CAPES/ UGR.
- Ramírez, S., Sánchez, C.A., García, A. Y Latorre, M.J. (2011). "El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria". *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 257-259.

- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Rodríguez, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67- 99
- Rodríguez, M.J., Olmos, S. y Martínez, F. (2013). Evaluación de competencias informacionales en educación secundaria: un modelo causal. *Cultura y Educación*, 25(3), 361-373.
- Rodríguez, C. Y Díez, E.J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18 (1). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL11.pdf>
- Sarmiento, J.A., Cid, A. Y Pérez, A. (2011). “Referencial, un instrumento para la evaluación y acreditación de las competencias desarrolladas a través del Prácticum del Máster de Secundaria”. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 11-33.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Solís, E., Porlán, R. Y Rivero, A. (2012). ¿Cómo representar el Conocimiento Curricular de los profesores de Ciencias y su evolución? *Enseñanza de las Ciencias*, 30 (3), 9-30.
- Solís, E., Rivero, A. y Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 10, No Extraordinario (FIPS)
- Torrego, A. (2013). “El Prácticum desde dentro. Una visión del Prácticum del Máster de Secundaria de la Universidad de Valladolid a través de las opiniones de los estudiantes”. En Santiago Castillo, *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Volumen 1)*(402-432). Madrid: UNED.
- Valdés , J. Y Bolívar, A. (2014). “La experiencia española de formación del profesorado: El Máster en Educación Secundaria”. *Enseñanza de la Educación*, 21(1), 159-173.
- Valverde, J., Garrido, M.C. Y Fernández, R. (2010). “Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 203-229.
- Vázquez, P. y Ortega, J.L. (2011). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Zabalza, Mi. A. (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la Formación Universitaria: Estado de la Cuestión. *Revista de Educación*, 354 (Enero-Abril), 21-43.
- Zabalza, M.A. (2011). “Evaluar la calidad del Prácticum: una propuesta”. En Raposo, M.; Martínez M.E.; Muñoz, P.C.; Abellás, A y Otero, J.C. (coords.) *Evaluación y supervisión del Prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (101-128). Santiago de Compostela: Andavira.

Zapatero Ayuso, J.A., González Rivera, M.D. & Campos Izquierdo, A. (2017). Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 19-34.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.257411>

## Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en Educación Física

Jorge Agustín Zapatero Ayuso 1, María Dolores González Rivera 2, Antonio Campos Izquierdo 3

1 Universidad Complutense de Madrid, 2 Universidad de Alcalá, 3 Universidad Politécnica de Madrid

### Resumen

El propósito de este artículo es dar a conocer el desarrollo de una investigación evaluativa, empleada para valorar la aplicación del modelo competencial, y la valoración que hacen de este proceso sus participantes: un grupo de profesores de Educación Física de la Comunidad Autónoma de Madrid en Secundaria. Esta investigación fue desarrollada desde la complementariedad metodológica, cualitativa y cuantitativa, aplicando diversas técnicas e instrumentos en cuatro fases sucesivas: preliminar, de desarrollo, de continuidad y de valoración. Se exponen los resultados de la metaevaluación de los participantes, desarrollada en la fase de valoración. Los resultados muestran como este método de investigación fue valorado positivamente y conllevó cambios en el desempeño y la formación de los docentes para enseñar por competencias. La presentación de este estudio pretende favorecer la replicabilidad del mismo para la exploración del objeto de investigación en contextos similares o la exploración de nuevos problemas.

### Palabras clave

Competencias clave; investigación evaluativa; formación del profesorado; educación secundaria.

---

### Contacto:

Jorge Agustín Zapatero Ayuso, [jorge.zapatero.a@gmail.com](mailto:jorge.zapatero.a@gmail.com), Rector Royo Villanova s/n, Ciudad Universitaria, 28040 - MADRID.



## Design and assessment of evaluative research. Teaching competences in physical education

### Abstract

The aim of this paper is to present the development of an evaluative research, used to assess the implementation of competency model, and the valuation that make these process participants: a group of teachers of Physical Education of the Comunidad Autónoma de Madrid in Secondary Education. This research was developed from the methodological complementarity, qualitative and quantitative, applying various techniques and instruments in four stages: preliminary, development, continuity and valuation. Results of the meta-evaluation of participants, developed in the assessment phase, are discussed. The results show how this research method was assessed positively and led to changes in performance and training of teachers to teach competency. The presentation of this project aims to promote the applicability thereof to scan the object of study in similar contexts or exploring new research problems.

### Key words

Key competencies; evaluative research; teacher training; secondary education.

### Introducción

La investigación evaluativa ha surgido como un método que comprende la intervención educativa como una acción crítica para mejorar la misma (Tejedor, 2000). Para Lukas y Santiago (2004), la investigación evaluativa es:

*“el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante, que podría ser cuantitativa o cualitativa, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto” (p.84).*

El método evaluativo supone una herramienta para la mejora continua de la calidad de programas y de los individuos incluidos en él (Martínez-Mediano, 2004). Por ende, esta mejora continua de las programaciones evaluadas beneficia al personal implicado, el profesorado, y, de modo indirecto, al cuerpo social en que se encuentra inmerso, sus alumnos (Pérez-Juste, 2000).

En cuanto a la evaluación del profesorado, es uno de los ámbitos más importantes en la actualidad y juega un papel innegable en la mejora de la escuela (Lukas y Santiago, 2004). En cuanto al alumnado, la investigación evaluativa ayuda a que participen en programas más adecuados y, en lo que se refiere al problema de este estudio, más cercanos a las necesidades y exigencias de la nueva sociedad del siglo XXI: el desarrollo de competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida (Castejón, 1996; Ramírez, 2015).

Al respecto, este modelo educativo posee un amplio alcance y se ha adoptado en numerosos sistemas educativos y niveles de enseñanza. Se ha erigido como el paradigma educativo imperante en Europa, sirva como referencia el informe de European Commission, EACEA y Eurydice (2012), que explica y analiza como los estados miembros han incorporado las competencias clave a sus sistemas educativos. Concretamente en España, los cambios normativos ligados al desarrollo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la

mejora de la calidad educativa (LOMCE) han reflejado que la adopción del enfoque por competencias es uno de los motivos que justifican la reforma (Ramírez, 2015).

No obstante, el estudio del fenómeno competencial supone un debate conceptual con profundas implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas de estas implicaciones hacen del modelo un complejo sistema, que atañe a elementos como la organización escolar, la formación docente, el desarrollo curricular o el propio desempeño docente en la planificación, la metodología o la evaluación (Monarca y Rappoport, 2013, Ramírez, 2015).

Ahora bien, este complejo constructo debe contemplar como piedra angular, esencial y activa del proceso de enseñanza y aprendizaje al alumno. Por tanto, parece necesario impulsar la investigación, conceptualización y estructuración de los cambios unidos al enfoque competencial, con el fin de posibilitar el desarrollo de competencias del alumno, en favor de su inclusión social, ciudadanía activa y empleo (European Council, 2006).

Desde la aparición de estudios pioneros como el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), las investigaciones en la Educación Superior han proliferado impulsando la adopción del modelo como parte de la cultura educativa universitaria. Sin embargo, el ritmo al que los estudios se suceden en Primaria o Secundaria es mucho menor (por citar algunos, Barrachina y Blasco, 2012; Méndez-Giménez, Sierra y Mañana, 2013; Monarca y Rappoport, 2013; Ramírez, 2015).

En lo que respecta a la enseñanza por competencias, a pesar del alcance e importancia internacional del modelo, algunos de estos estudios han evidenciado un distanciamiento entre las pretensiones del currículo prescrito y lo acontecido en el currículo en acción. Además, sugieren dificultades para avanzar en el proceso de integración del modelo en el desempeño docente imperante en niveles educativos preuniversitarios (Barrachina y Blasco, 2013; Ramírez, 2015).

Por tanto, a pesar de que algunas de estas investigaciones pueden ser referentes para desarrollar futuras líneas de investigación, a través de esta propuesta se pretende proporcionar un referente para el desarrollo de futuros proyectos de investigación que indaguen sobre el modo en que los elementos de la reforma competencial se imbrican en los sistemas educativos, los diferentes niveles de enseñanza y las distintas asignaturas. Además, se busca que este diseño no sólo sirva para indagar sobre el problema de estudio, sino que, al mismo tiempo, reforme la práctica docente, favoreciendo el desarrollo profesional, la formación del profesorado y la inclusión del modelo competencial en la realidad de las aulas. En consecuencia, este estudio tiene como objetivo metaevaluar una investigación evaluativa, indagando sobre el modo en que este estudio influyó en los participantes y pudo contribuir a la integración del modelo competencial en su desempeño docente.

## **Metodología**

Este estudio siguió el método evaluativo enfocado desde la complementariedad paradigmática (Cook y Reichardt, 1986). Si bien fue desarrollado mayoritariamente con una metodología cualitativa, ésta fue complementada con técnicas cuantitativas. Siguiendo a Castejón (1996), Lukas y Santiago (2004) y Medina y Villar (1995), esta investigación evaluativa fue externa, nomotética criterial, orientada a la toma de decisiones y profesional. Asimismo, se desarrolló en una sucesión de cuatro fases relacionadas entre sí: preliminar, de desarrollo, de continuidad y de valoración.

### Participantes

Para la selección de la muestra se siguió un muestreo intencional de variación máxima para obtener una muestra heterogénea respetando cierta homogeneidad (Goetz y LeCompte, 1988). Esta muestra fue constituida por seis docentes de Educación Física (cuatro hombres y dos mujeres), de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad de Madrid, cuyos centros educativos estaban situados en municipios de diferente tamaño poblacional y, entre ellos, existía una dispersión espacial entre las diferentes áreas geográficas de la Comunidad de Madrid.

Las características de los participantes en cuanto al sexo, la titularidad del centro, la vinculación con el centro educativo, los años de experiencia docente y el nivel educativo donde ejercen la docencia en Educación Física, se especifican en la Tabla 1.

Tabla 1.

*Características de la muestra de la investigación*

Participantes	Sexo	Titularidad del centro	Vinculación centro	Años de experiencia	Nivel educativo ESO
Docente 1	Hombre	Público	Destino definitivo	17	3º/4º
Docente 2	Mujer	Público	Expectativa de destino	15	1º/3º
Docente 3	Hombre	Público	Destino definitivo	22	4º
Docente 4	Mujer	Público	Destino definitivo	21	1º/4º
Docente 5	Hombre	Público	Interino	1,6	3º
Docente 6	Hombre	Privado	Contrato temporal	2	2º/3º/4º

### Fases de la investigación evaluativa

Secuenciar los elementos de una investigación en una unidad temporal de acuerdo a objetivos preestablecidos da coherencia al proceso metodológico y clarifica las tareas del evaluador. Por tanto, a continuación se expone la secuenciación de las técnicas e instrumentos en las cuatro fases introducidas anteriormente: preliminar, de desarrollo, de continuidad y de valoración.

Estas fases configuran un sistema interactivo que busca la mejora continua de sus componentes. De hecho, el final de una fase condujo y guio el comienzo de la siguiente, a través de la definición previa de criterios estables que orientan el proceso de investigación, los resultados y la consecuente toma de decisiones. A continuación se desarrollarán estas fases de forma pormenorizada.

En primer lugar, se realizó una *fase preliminar* (Tabla 2) cuyo objetivo era analizar el uso de las competencias en documentos externos (en el contexto nacional y madrileño) e internos

(Proyectos de los centros educativos participantes y las propias programaciones de Departamento) mediante una revisión documental y la técnica de análisis de contenido.

Usando términos del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987), esta fase permitiría controlar “context” e “inputs” y determinar los criterios de evaluación acerca de la enseñanza por competencias. Este hecho orientó la evaluación en las siguientes fases a partir de la normativa. De este modo, se revisó la normativa que regulaba la contribución a las competencias en Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid en el momento en que se desarrolló el estudio (entre otros documentos, Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria).

De este modo, se definieron con precisión los criterios que podrán ser traducidos a conductas observables o cuantificables en las siguientes fases (García-Llamas, 2003). Algunos ejemplos de estos criterios que guiaron el diseño, elaboración y aplicación de instrumentos, así como el análisis de la información, fueron:

- Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal: “Promover la participación del alumnado en la organización de proyectos o jornadas relacionados con AFD adecuados a sus necesidades”.
- Competencia Social y Ciudadana: “Favorecer la cooperación y el trabajo en equipo”.

Los criterios expuestos sirven para ejemplificar el proceso de investigación seguido con el objetivo de favorecer su replicabilidad. No obstante, la actual normativa derivada de la LOMCE exigiría una revisión de sus desarrollos curriculares, para generar nuevos criterios con los que planificar y desarrollar nuevos proyectos de investigación.

La fase preliminar constituye un momento fundamental. Esta fase debe asegurar unos criterios de evaluación de calidad, sea cual sea el objeto o problema de estudio al que se atienda. Además, pretende conocer los propios programas, a través de un análisis de contenido, y los contextos en que serán desarrollados.

Tabla 2.

Resumen de la fase I: preliminar. Evaluación de contexto. Enero-Febrero de 2011

FASES	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
<b>FASE I. FASE PRELIMINAR.</b>  <b>Evaluación de contexto.</b>  Objeto: - Contextualización de las competencias en la Educación Secundaria Obligatoria. - Contextualización de las programaciones	- Conocimiento de la situación de la enseñanza por competencias y de las competencias como elemento curricular en la Educación Primaria, Secundaria y Educación Superior	Revisión de la normativa y legislación vigente en el contexto nacional en la Educación Primaria, Secundaria y la Educación Superior	Cualitativo
	- Análisis de las demandas legislativas y normativas para la contribución y evaluación de las competencias en la ESO en la Comunidad Autónoma de Madrid.	Revisión de la normativa y legislación vigente en ESO en la Comunidad Autónoma de Madrid	

didácticas de los Departamentos a evaluar. - Establecimiento de criterios de evaluación. - Análisis de las programaciones didácticas, de Departamento, evaluadas en relación a la enseñanza por competencias.	- Elaboración de criterios e indicadores para la evaluación objetiva de la contribución a las competencias en Educación Física en ESO en la Comunidad Autónoma de Madrid	Revisión de la normativa y legislación vigente en ESO en la Comunidad Autónoma de Madrid	
	- Conocimiento del entorno de aplicación de los distintos programas a evaluar	Revisión de documentos internos (proyectos educativos)	
	- Evaluación de los elementos didácticos de la enseñanza por competencias y la contribución a la adquisición de las competencias en los programas evaluados	Análisis de contenido de documentos internos (programaciones didácticas de los Departamentos)	Cualitativo Atlas.ti

La fase preliminar es la antesala de la segunda fase, *de desarrollo*. Dicha fase constituye una evaluación de la implementación. Esta evaluación pretende descubrir los errores en los procedimientos empleados por el docente (Colás y Rebollo, 1993).

En esta fase se tradujeron los criterios establecidos en la anterior en criterios observables y cuantificables en el propio contexto de desarrollo de las programaciones, atendiendo a todos los implicados en ellas: docentes y alumnos. Así, el diseño de los instrumentos y la aplicación de técnicas estuvieron fundamentados en aquellos criterios y buscaban resolver las cuestiones de evaluación.

Siguiendo esta serie de premisas metodológicas, durante esta fase se desarrolla una observación naturalista y sistematizada para conocer la contribución a las competencias en la aplicación de las programaciones de los participantes. Esta observación fue aplicada en las sesiones de los profesores evaluados por el evaluador externo y se sistematizó aplicando tres instrumentos: notas de campo, perfiles y escalas de clasificación descriptivas. La observación se complementó con técnicas de grupo de discusión (con los docentes participantes) y encuesta mediante de cuestionario (aplicada a alumnos de los participantes). De este modo, se pretende analizar los criterios de evaluación desde todas las perspectivas posibles: evaluador, docentes y alumnos. La secuenciación de estas técnicas se recoge en la Tabla 3.

Tabla 3.

Resumen de la fase II: de desarrollo. Evaluación de la implementación. Marzo-Junio de 2011

FASES	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
<p><b>FASE II. FASE DE DESARROLLO.</b></p> <p><i>Evaluación de la implementación o de proceso.</i></p> <p>Objeto:</p> <p>- Análisis de la enseñanza por competencias en la implementación de los programas de los docentes participantes (contribución a las competencias, metodología y evaluación por competencias).</p> <p>- Conocimientos, concepciones, expectativas y formación del profesorado participante sobre la enseñanza por competencias.</p>	- Elaboración de instrumentos de observación externa	Observación naturalista sistematizada y estandarizada mediante notas de campo, perfil y escala de clasificación descriptiva	Cualitativo (Atlas.ti/Excel)
	- Desarrollo de la prueba piloto de observación externa y rediseño de instrumentos de observación		
	- Ejecución de observación externa y registro de sesiones		
	- Elaboración de cuestionario para la aplicación de encuesta a alumnos	Encuesta mediante cuestionario	Cuantitativo (SPSS)
	- Realización de grupo de discusión con docentes participantes	Grupo de discusión grabado en audio	Cualitativo (Atlas.ti)
- Aplicación de encuesta mediante cuestionario aplicada a alumnos de los participantes	Encuesta mediante cuestionario	Cuantitativo (SPSS)	

En una tercera fase, de *continuidad* (Tabla 4), se aplica una entrevista semiestructurada con los docentes para complementar la información obtenida durante la evaluación de la implementación. De hecho, las entrevistas ofrecen oportunidades para probar y contrastar información (Colás y Rebollo, 1993). Para Lukas y Santiago (2004), las entrevistas sirven de complemento para la observación, en especial, en las investigaciones evaluativas de carácter cualitativo.

Además, durante esta fase, se proporcionaron recomendaciones (toma de decisiones), en función de los resultados obtenidos en las fases anteriores, a través de un informe de evaluación individual, que fue entregado a cada docente por medio de correo electrónico. El informe es un componente fundamental de la investigación evaluativa (Pérez-Juste, 2000).

Por tanto, se desarrolló el mismo atendiendo a las recomendaciones de expertos (Colás y Rebollo, 1993; De Miguel, 2000; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [JCSEE], 2001; Medina y Villar, 1995) para proporcionar a los participantes los resultados en torno al problema de estudio. Basados en esos resultados, el informe incorporó una serie de recomendaciones para la mejora del desempeño. Con ello, se pretende llegar al currículo en acción y proporcionar la información necesaria para generar cambio.

Tabla 4.

Resumen de la fase III: de continuidad. Complementación y profundización en la evaluación de la implementación. Junio de 2011-Marzo de 2013

FASES	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
<b>FASE III. FASE DE CONTINUIDAD.</b>  <b>Complementación de la evaluación de la implementación.</b>  Objeto: - Profundización sobre la información obtenida de la fase de desarrollo. - Creación y entrega de los informes de evaluación individuales para los participantes.	- Realización de entrevista semiestructurada con los profesores participantes	Entrevista semiestructurada grabada en audio	Cualitativo (Atlas.ti)
	- Análisis y de los datos de la fase de desarrollo y de continuidad	Informe de evaluación	Cuantitativo (SPSS versión 19) Cualitativo (Atlas.ti versión)
	- Toma de decisiones para la construcción del informe		Cuantitativo (SPSS versión 19) Cualitativo (Atlas.ti versión)
	- Elaboración de los informes		
	- Revisión de los informes por expertos: directores del proyecto		
	- Corrección de los informes y envío de los mismos a los participantes mediante correo electrónico		

En ese sentido, la fase de continuidad vuelve a ser el punto de partida para la fase final de esta investigación evaluativa. Dicha fase se encuentra precedida de la elaboración del informe de evaluación, que recogen la toma de decisiones en función de los criterios que han dado coherencia a todo el proceso.

Así, una vez entregados y leídos los informes por los docentes participantes, en la *fase de valoración* (Tabla 5) se recogieron narrativas de los evaluados. Esta fase se identifica con una metaevaluación o evaluación de la investigación evaluativa (Tejedor, 2000).

Al respecto, se pretende evaluar el proceso, conociendo la incidencia que pudo tener en la formación, las concepciones, las expectativas y el desempeño de los evaluados. Asimismo, el hecho de que los profesores participantes valoraran el método es una manera de incrementar el rigor, asegurando el estándar de utilidad, sobre el seguimiento e impacto de la evaluación (JCSEE, 2001).

El uso de las narrativas ha sido defendido como método para integrarlo con otras técnicas de investigación para afrontar la naturaleza compleja, multidimensional y cambiante de la realidad educativa (Sparkes, 2003).

A continuación se detalla el proceso de recogida y análisis de estas narrativas, pues ha permitido valorar este proceso de investigación y obtener los resultados que se exponen en este artículo. Se recogieron cuatro cuestionarios abiertos que pretendían generar narrativas de los seis docentes participantes en este estudio. Los cuestionarios fueron guiados por medio de preguntas de evocación abiertas de modo que incitaran a la expresión de las ideas

y concepciones de los participantes. Los datos fueron analizados de forma inductiva utilizando Atlas.ti, en su versión 5.0., siguiendo la “Teoría Fundamentada” de Glaser y Strauss (1967).

Tabla 5.

Resumen de la fase IV: de valoración. Metaevaluación. Marzo-Mayo de 2013

FASES	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
<p><b>FASE IV. FASE DE VALORACIÓN.</b></p> <p><b>Metaevaluación.</b></p> <p>Objeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la aceptación y utilidad de la toma de decisiones</li> <li>- Conocimiento de los cambios didáctico-pedagógicos en la intervención docente de los participantes en relación a la enseñanza por competencias.</li> <li>- Conocimiento de los cambios en la formación y en las expectativas de los participantes con respecto a la enseñanza por competencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de cuestionarios abiertos, revisión por parte de los investigadores del estudio y reelaboración definitiva de los mismos</li> <li>- Aplicación de los cuestionarios a los participantes</li> <li>- Análisis inductivo de los cuestionarios abiertos y obtención de resultados</li> </ul>	<p>Narrativas mediante cuestionarios abiertos</p>	<p>Cualitativo (Atlas.ti)</p>

En definitiva, este proceso de evaluación abogó por un diseño que mantenga unos criterios estables, previamente definidos, en base a referentes normativos que regulan el objeto de evaluación en el contexto de investigación. Estos criterios configuran la base para la construcción y aplicación de instrumentos, cuya información aportada es tratada de forma cuantitativa o cualitativa. Estos resultado son, en consecuencia, la base para orientar la toma de decisiones (informe de evaluación individual). Una toma de decisiones y un proceso que, por otro lado, es metaevaluado y atiende a los implicados en la implementación del programa (profesores participantes y alumnos), valorando su impacto y pertinencia (Figura 1).



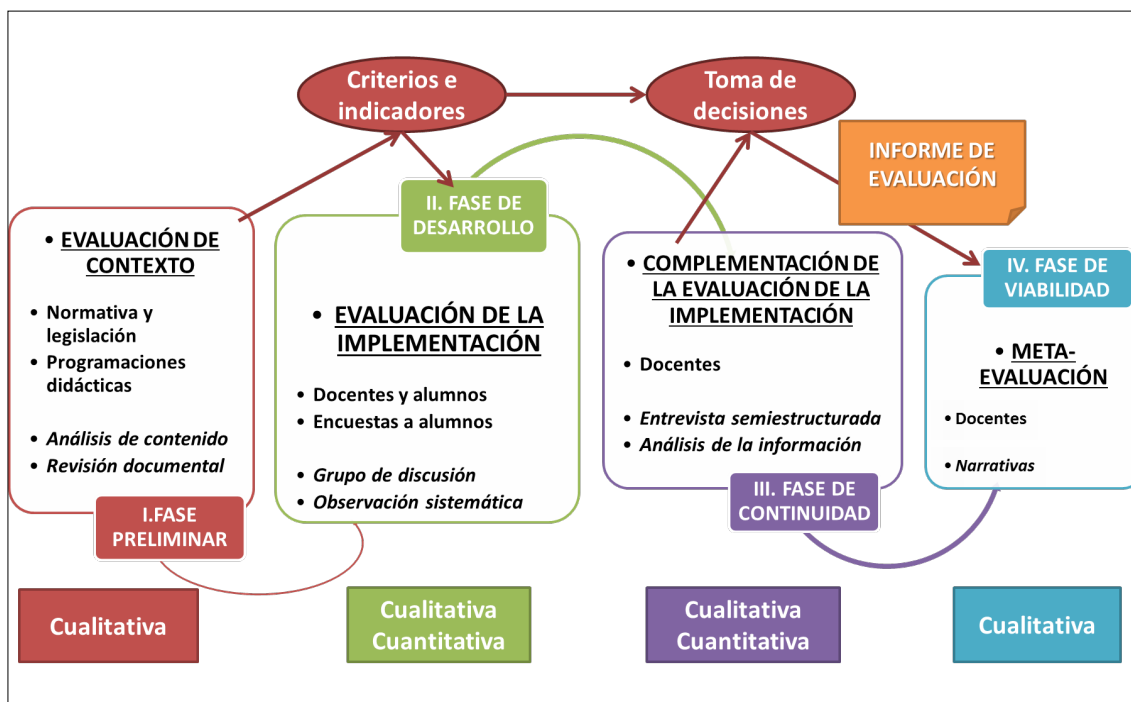


Figura 1. Resumen del proceso de investigación evaluativa

### Criterios de credibilidad y rigor

Esta investigación atendió a criterios de *aplicabilidad*, *confirmabilidad*, *dependencia* y *credibilidad* (Bisquerra, 1989; Colás y Buendía, 1992; Pérez-Serrano, 1994). Para la consecución de estos criterios: se recopilaron datos procedentes de abundantes técnicas (entrevistas, grupos de discusión, cuestionarios abiertos, observación, análisis de contenido y encuestas); se realiza una descripción detallada del proceso; se utilizaron descriptores de baja inferencia (registros en audio de entrevistas y grupo de discusión o definición concreta de los indicadores de observación basados en la normativa); se desarrolló una prueba piloto de observación para garantizar la viabilidad de la misma y reducir la reactividad de los observados; y se desarrolló una *triangulación de lugares* (los participantes pertenecían a diferentes DAT de la Comunidad de Madrid), *metodológica* (a través del empleo de dos o más técnicas) y *de fuentes* (atendiendo a todos los implicados en el programa: documentos, docentes, alumnos y el propio investigador) y *de investigador* (a través de la discusión, supervisión y participación de varios investigadores en el estudio).

### Resultados. Metaevaluación de los docentes participantes

Para Pérez-Juste (2006) el mero hecho de evaluar genera cambios, positivos o negativos. Por tanto, una vez presentado el método con suficiente detenimiento, se indaga a continuación sobre la pertinencia e influencia del mismo desde la perspectiva de los participantes (objetivo de este artículo).

A lo largo del artículo se han resaltado dos aspectos relevantes: la intención de la evaluación de generar cambio y dotar a la misma de una orientación práctica y la pretensión de contribuir a que el currículo prescrito en base a la enseñanza por competencias llegue a la práctica. Para valorar la consecución de estos propósitos se recoge a continuación la metaevaluación de este diseño metodológico. Esta valoración fue realizada por los

participantes a través de sus narrativas, que fueron generadas mediante cuestionarios abiertos y utilizadas en la última fase de la investigación. El análisis de las narraciones condujo a la obtención de los siguientes resultados.

Los docentes valoraron positivamente la investigación evaluativa. Así lo sugieren las siguientes citas:

- “Me parece muy interesante la valoración realizada porque me permite tener una visión y valoración externa de mi trabajo. Este análisis exterior me aporta un feedback muy enriquecedor como profesional y me ayuda a reflexionar sobre el desarrollo de mi labor docente.” (Docente 2).
- “Me parece interesante, es necesario un análisis y evaluación de la práctica docente que actualmente no se hacen.” (Docente 4).
- “En lo referente a mi consideración de mejoría que me ha podido proporcionar la investigación, tengo que afirmar con rotundidad que ha sido un descubrimiento muy positivo para mis clases y para la percepción que muchos alumnos tenían de la asignatura...” (Docente 6).

En cuanto a la influencia que el proceso tuvo en los participantes parece que incrementó el interés por el modelo competencial y la reflexión sobre su práctica educativa:

- “Considero que, fundamentalmente, esta investigación ha contribuido a incrementar considerablemente mi interés por conocer más sobre la forma de trabajo por competencias y, tras leer el informe sobre mi docencia, a replantear y mejorar mi actividad docente con la finalidad de hacerla más beneficiosa para mi alumnado.” (Docente 2).

Ahora bien, las opiniones de los docentes fluctúan entre aquellas que afirman que su forma de trabajo cambió sustancialmente y el trabajo competencial se convirtió en un referente en su práctica educativa (como el Docente 6) y aquellos que reconocen una influencia ligera o baja en su labor (como el Docente 2 y 3):

- “Respecto al tratamiento de las competencias básicas, he de decir que después de participar en el proyecto han sido protagonistas en casi todas mis clases.” (Docente 6).
- “... mi metodología ha variado ligeramente e intenta centrarse más en el trabajo participativo del alumno y se ha incrementado considerablemente el trabajo interdisciplinar...” (Docente 2).
- “La ayuda recibida se concreta en afianzar la línea educativa que llevo a cabo, aunque, seguramente tendría que reflejarlo de manera más evidente en la programación” (Docente 3).

Esta influencia se manifestó mayoritariamente en cambios en el uso de metodologías más participativas y en cambios en las nuevas programaciones diseñadas. Así se recoge en las siguientes citas:

- “Mediante una nueva programación que incluían muchos contenidos y unidades didácticas iguales a la anterior, pero, con la diferencia, de que en un gran número de sesiones de la misma ha existido una metodología más cercana a lo requerido por las competencias, con un alumnado más participativo, con una dinámica donde el profesor era una figura guía y de asesoramiento y con unos objetivos encaminados más a formación integral y completa del alumnado

que a los que las propias prácticas (bien sean juegos, deportes, ejercicios, etc.).” (Docente 6).

- “Creo que sí se han utilizado metodologías más activas (...) independientemente de haber programado de forma explícita el tratamiento de las competencias básicas.” (Docente 3).
- “Por ello, mis actividades son mucho más prácticas en las que mucha responsabilidad recae sobre en el alumnado en la preparación de clases, en la gestión y el funcionamiento.” (Docente 6).
- “Creo que sí se han utilizado metodologías más activas y se ha fomentado la participación del alumnado...” (Docente 4).

Además, el proceso pareció favorecer la formación de alguno de los participantes, incrementando los conocimientos sobre el modelo competencial:

- “Con este trabajo de investigación, he incrementado ligeramente mi conocimiento sobre el trabajo por competencias...” (Docente 2).

No obstante, la influencia en la formación no fue notable para todos los profesores. Algunos docentes expresaron la necesidad de seguir formándose y encontrar apoyos para afianzar el uso del modelo en sus clases. Algunas consideraciones manifiestan que el proceso pudo seguir facilitando su progreso y mejorando su formación:

- “Debo mencionar que, en el apartado de evaluación, sigo teniendo serias dificultades; y es que, no he encontrado aún la forma de poder asignar valores numéricos a la consecución de ciertas competencias.” (Docente 6).
- “Las dudas respecto a los cambios que supone trabajar por competencias no se han despejado...” (Docente 3).
- “...sigo considerando muy necesaria una mayor formación al respecto mediante seminarios, talleres o grupos de trabajo con otros profesionales.” (Docente 2).

Ahora bien, la detección de estas deficiencias formativas, llevó a algunos participantes a impulsar su formación permanente en principios del modelo competencial, como el uso de metodologías activas. Los docentes 3 y 4 afirmaron haber participado en un curso de aprendizaje cooperativo:

- “Sí hemos hecho un curso de aprendizaje cooperativo que puede modificar el ‘modus operandis’ de la función docente; aunque sea poco a poco” (Docente 3).
- “Durante el curso he realizado un curso de aprendizaje cooperativo” (Docente 4).

Además, es reseñable que la participación en estos cursos, en el caso de la docente 4 se ha concretado en la aplicación de actividades con metodologías activas y, por tanto, prácticas docentes acordes al modelo competencial. A continuación se recoge algunas de estas actividades de la Docente 4:

- “El examen de la 1ª evaluación de la ESO de 3º de lo planteé con una actividad en equipo. Preparación del tema con esquemas, 4 por grupo, expertos preparan parte del tema, explican al resto del grupo y entre todos elaboran un mural.”
- “Corrección de técnica de deportes por parejas”

## Discusión y conclusiones

Si bien los resultados de una investigación cualitativa no pretenden ser generalizables, este proceso de investigación evaluativa en particular fue valorado positivamente por los participantes e influyó en su práctica docente, lo que podría justificar la propuesta de este diseño para explorar el problema, el modelo competencial en Educación Física en Secundaria, así como favorecer la formación del profesorado y el progreso en su desempeño profesional. Al respecto, no se trata de universalizar la propuesta, sino de transmitirla, justificándola a través de su metaevaluación, para que pueda ser útil en su globalidad o en alguno de sus elementos a otros investigadores, instituciones o centros educativos para explorar el problema de este estudio en otros contextos.

De hecho, según Tejedor (2003) la evaluación es una herramienta al servicio de la formación de profesionales en respeto con el servicio que reportan a la sociedad. De hecho, la evaluación de la práctica docente ha surgido con un gran énfasis e interés en el contexto nacional para responder a las exigencias legislativas, mejorar la calidad de las instituciones y el desarrollo profesional del docente (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002).

En este sentido, parece que investigación, evaluación y desempeño docente son términos vinculados a la calidad educativa. Desde este punto de vista, investigar supone favorecer la formación del profesorado, si éstos participan o colaboran en procesos de investigación. La investigación puede favorecer el desarrollo profesional de los docentes mejorando la calidad de su desempeño y, por ende, de la educación. De hecho, la cualificación de la profesión docente y calidad educativa son dos variables con una alta correlación y el desempeño docente se considera un factor preponderante en la calidad educativa y es evaluado para mejorar ésta (Montenegro, 2007).

Además, estos resultados sugieren que esta investigación evaluativa tuvo consecuencias en la formación de los participantes, atendiendo a los requerimientos sobre este nuevo desempeño que se le ha encomendado: la enseñanza por competencias (Ramírez, 2015). Desde el punto de vista de la investigación evaluativa, podría afirmarse que la evaluación fue útil y estos resultados dotan de credibilidad a la investigación realizada (Cabrera, 2000; De Miguel, 2000; JCSEE, 2001; Mateo, 2000).

Estos planteamientos son compartidos por Campos-Izquierdo (2010) en el campo de la actividad física y el deporte, quien sostiene que es preciso que se investigue y evalúe el desempeño profesional de los recursos humanos para mejorar la calidad de los servicios que presten a la sociedad. Asimismo, concretamente en el campo de la Educación Física, Campos-Izquierdo, González-Rivera y Jiménez-Beatty (2012) consideran primordial la formación permanente del profesorado para desempeñar adecuadamente. En la misma línea, Imbernón (2002) asevera que la investigación es formación. De hecho, para Fernández (2003), la investigación es un proceso educativo para el propio profesor, que le proporciona destrezas y le enriquece en las dimensiones personales básicas para el ejercicio de su profesión.

Por tanto, observando la rápida consolidación del modelo competencial (Fernández-Balboa, 2008), surge la necesidad de evaluar al docente sobre la aplicación de la enseñanza por competencias. Así, evaluar al docente sobre este objeto, teniendo como objetivo la mejora y el perfeccionamiento de su actividad, puede promover la consolidación de un modelo educativo que, en su diseño, pretende ayudar al alumno en su inclusión social y profesional.

Sin embargo, a pesar del valor aparente del modelo y su creciente afianzamiento con la aparición de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa, las líneas de investigación y actuación para la adopción del fenómeno de las

competencias no han proliferado en los niveles preuniversitarios. Al mismo tiempo, los estudios que aparecen advierten que el modelo no llega a la práctica (Barrachina y Blasco, 2012; Monarca y Rappoport, 2013). Además, ni la experiencia docente ni la formación inicial son suficientes para acometer el proceso de operativización de las competencias (Ramírez, 2015).

En consecuencia, el desarrollo de métodos de investigación orientados a la práctica, como el que se presenta en este estudio, pueden ser útiles desde una doble perspectiva: la indagación sobre un problema de estudio de gran relevancia y poco explorado en el contexto no universitario y la influencia en la práctica docente, de modo que facilite la adopción de un modelo que no llega a la práctica.

No obstante, los resultados de esta metaevaluación sugirieron que los participantes no se encontraban plenamente preparados para acometer el modelo tras la investigación, persistiendo alguna deficiencia formativa. Estos resultados advierten, también, de las limitaciones de una evaluación externa, no realizada desde premisas colaborativas ni cíclicas, que permitan progresar en la formación y desempeño del profesorado de forma continua. Por tanto, se plantea la posibilidad de reflexionar y plantear futuros proyectos de investigación con seguimientos más profundos de los participantes, que faciliten la continuidad y el progreso constante en su desempeño.

En este sentido, el método evaluativo adquiere un carácter flexible y dinámico que facilita la replicabilidad y adaptación del proceso en diferentes contextos, al mismo tiempo que se ajusta a una realidad educativa cambiante y compleja. La investigación evaluativa puede atender a diferentes objetos, admite la complementariedad metodológica, el uso de diversos instrumentos y favorece la participación de todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pudiendo seguir modelos de investigación-acción con evaluadores internos (Lukas y Santiago, 2004). De hecho, diseños evaluativos como los de Díez (2013) sugieren que los procesos de investigación evaluativa colaborativas pueden servir a la mejora de la calidad de las organizaciones educativas. Por tanto, la indagación en el problema desde planteamientos evaluativos colaborativos puede conformar una posible futura línea de investigación.

## Referencias

- Barrachina, J., & Blasco, J. E. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts: Educación física y deportes*, 110, 36-44.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Campos-Izquierdo, A. (2010). *Dirección de recursos humanos en las organizaciones de actividad física y deporte*. Madrid: Síntesis.
- Campos-Izquierdo, A., González-Rivera, M.D., & Jiménez-Beatty, E. (2012). El perfil profesional del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana. *Educación XX1*, 15 (1), 135-155
- Castejón, F. J. (1996). *Evaluación de programas en educación física*. Madrid: Gymnos.
- Colás, M., & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, M., & Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: KRONOS.

- Cook, T., & Reichardt, C. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Díez, E.J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 115-131.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), pp. 289-317.
- Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 29 de Mayo de 2007
- European Commission, EACEA y Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. L394 de 30/12/2006, 10-18.
- Fernández, M. (2003). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica* (4ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fernández-Balboa, J.M. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? Reflexiones desde una perspectiva sociocrítica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 19-33.
- García-Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter: New York.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe project* (Informe final. Fase Uno). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: GRAO.
- JCSEE (2001). *Estándares de evaluación de personal. Cómo evaluar sistemas de evaluación de educadores*. Bilbao: Mensajero.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado de 10 de Diciembre de 2013.
- Lukas, J. F., & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez-Mediano, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 7-34.
- Medina, A., & Villar, L.M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitat.

- Méndez-Giménez, A., Sierra, B., & Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761.
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, Extraordinario, 54-78.
- Montenegro, I.A. (2007). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos* (2ª ed.). Colombia: Magisterio.
- Muñoz, J.M., Ríos, M.P., & Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 103-134.
- Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), pp. 261-287.
- Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 199-214.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado de 5 de Enero de 2007.
- Sparkes, A. (2003). Investigación narrativa en la Educación Física y el deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2 (3), 51-60.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.

Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2016). Validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional, como conjunto de habilidades, en una muestra de alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 35-47.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.250421>

## Validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional, como conjunto de habilidades, en una muestra de alumnos de Educación Secundaria

Federico Pulido Acosta, Francisco Herrera Clavero  
Universidad de Granada, España

### Resumen

El objetivo fue elaborar un cuestionario para evaluar la Inteligencia Emocional (IE), utilizando como referencia el MSCEIT (Mayer Salovey y Caruso, 2009) y destinado a una muestra adolescente. Se contó con una muestra de 557 participantes. El 54.2% fueron chicas, el 45.8% varones, el 64.5% musulmanes, el 35.5% cristianos. Se emplearon un test elaborado para la evaluación de la IE, junto con una adaptación propia de la EHS (Gismero, 2000). Los resultados reflejan niveles de fiabilidad aceptables y las dimensiones esperadas, apareciendo intercorrelaciones positivas entre los totales y las dimensiones que los conforman. Las correlaciones fueron también positivas y significativas.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional; desarrollo afectivo; instrumento de evaluación; educación emocional.

---

### Contacto:

Federico Pulido Acosta, feanor\_fede@hotmail.com. Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Cortadura del Valle, s/n, CP: 51001, Ceuta.



## Initial Validating of a test under construction to assess Emotional Intelligence, as a set of skills, in a teenager sample

### Abstract

The objective of this paper is to develop a questionnaire to assess Emotional Intelligence (EI), using as reference the MSCEIT (Mayer et al., 2009) aimed at teenagers. We focused on 557 participants from 12 to 18 years old; 45.8% boys and 54.2% girls; 64.5% are Muslims and 35.5% Christians. The techniques used are a test developed to assess EI and a similar adaptation of EHS (Gismero, 2000). The results show acceptable levels of reliability and our expectations dimensions. There are positive correlations between totals and the dimensions, and between two scales. Therefore, this questionnaire is an appropriate tool to evaluate these capabilities after making some modifications in future works.

### Key words

Emotional Intelligence; emotional development; assessment tool; emotional education.

### Introducción

La cambiante actualidad obliga a los Sistemas Educativos a retos cada vez más profundos y audaces, para adaptarse a nuevas formas culturales, sociales y políticas de manera vertiginosa, con el fin último de que el alumnado pueda aprender y desarrollar nuevas habilidades y capacidades que le permita afrontar el futuro con relativa esperanza (Codero y Manchón, 2014). Tradicionalmente, se tendía a vivir como si todo dependiera de nuestro exterior, de elementos que están fuera de nosotros mismos, llegando incluso a rechazar la importancia de ese mundo interior, al margen de la Inteligencia Racional. Cada vez son más las voces que cuestionan la exclusividad de la Inteligencia Racional, como factor más influyente para alcanzar el éxito personal, social, académico y profesional, entendiendo que existen otros que también habría que tener en cuenta, como por ejemplo, las inteligencias emocional (Filella, Pérez, Agulló y Oriol, 2014) y social.

Actualmente existe un enorme interés por el desarrollo de programas de educación emocional, con independencia de la etapa educativa a la que éste vaya dirigida. Existe, así, una creciente demanda por la implementación de este tipo de programas (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán & González, 2011). El desarrollo de todos los componentes emocionales, trabajados en este tipo de experiencias, es un elemento favorecedor de la convivencia entre iguales en la etapa infantojuvenil, contribuyendo a la mejora de pautas de pensamiento y comportamientos acordes a las normas sociales, al mismo tiempo que un importante preventor de las conductas violentas dentro del ámbito educativo (Gorostiaga y Balluerka, 2014) y el desarrollo de comportamientos más adaptativos (Moreno-Murcia & Silveira, 2015). Las competencias emocionales son además importantes en el proceso de socialización de los más jóvenes, ya que aquellos que tienen un mejor manejo de su repertorio emocional son percibidos, por parte del profesorado, como mejor adaptados a la escuela y a los demás, con mayor manejo de la impulsividad, mejor rendimiento académico y menos conflictividad. Todo esto se podrá cumplir si los programas resultan adecuados

para las diferentes etapas, por eso los elementos desarrollados deben ser evaluados de manera correcta (Mestre et al., 2011).

Como concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales aparece la Inteligencia Emocional, entendida como la habilidad para manejar el propio repertorio emocional, pasando el éxito del ámbito cognitivo al ámbito emocional. Resulta evidente que la manera de entenderla se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades (no de forma percibida) que permiten razonar sobre las emociones y emplearlas para la mejora de los procesos cognitivos. De esta manera, la Inteligencia Emocional se relaciona con las aptitudes con las que las personas ejecutan las tareas y resuelven sus problemas emocionales, en lugar de limitarse a una valoración subjetiva y de manera autopercibida. Son aptitudes reales para resolver problemas emocionales (Mayer et al., 2009). A la vez, esta concepción permite que se pueda hablar de un conjunto de habilidades específicas que integran la IE (Pulido y Herrera, 2015), englobando las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación y comprensión de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea y cómo una emoción puede facilitar el pensamiento y la ejecución). Estas tres capacidades integran la inteligencia intrapersonal, mientras que la empatía (capacidad de identificar y comprender las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás de acuerdo con la situación emocional).

Entre los aspectos más relevantes en relación con la IE es la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en ésta. Desde este punto de vista, se parte de diferentes trabajos que plantean que las mujeres manifiestan niveles superiores (Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough, 2014 y Pulido y Herrera, 2015), lo que no hace otra cosa que alimentar el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Sin embargo, en otros estudios se demuestra que las diferencias en función del género están mediatizadas por factores diferentes. Entre estos factores se sugiere la variable edad (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012) o la identidad de género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012). También se pueden encontrar muchos estudios que realzan la necesaria valoración y potencialidad de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo, sin embargo, la mayor parte de estos trabajos se centran en contextos universitarios, en adultos (Alfaro Mateu, Bastias Manresa & Salinas Hernández, 2016).

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de alumnos escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Ceuta, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana. Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Esto nos lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión.

Los objetivos del trabajo han sido elaborar y validar un instrumento para evaluar la Inteligencia Emocional considerada como conjunto de habilidades para la población adolescente, así como conocer y analizar las relaciones de la Inteligencia Emocional con las Habilidades Sociales, determinando si se pueden incluir estas últimas dentro de la Inteligencia Emocional.

## Metodología

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 557 participantes repartidos entre cuatro institutos, que reflejan las características de nuestro contexto pluricultural. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave para hacer referencia a cada uno de ellos. Por curso, la muestra se distribuye entre el 17.1% de primero de ESO, el 15.4% de segundo, el 20.3% de alumnos de tercero y el 21.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los Bachilleratos se alcanzan el 12.9% y el 12.7% para primero y segundo respectivamente. Las edades de la muestra estaban comprendidas entre los 12 y los 18 años ( $M=14.93$ ,  $D.T.=1.696$ ,  $Rango=12-18$ ). Describiendo la muestra, en función de la variable género, se dan porcentajes bastante equilibrados entre sí, siendo el 45.8% chicos y el resto (54.2% %) chicas. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 64.5% de la muestra. El 35.5% eran cristianos. Atendiendo al estatus, sólo el 6.3% de la muestra identificó su nivel como bajo. Fueron menos los que se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (4.8%). El 38.1% corresponde al estatus medio-bajo y el 50.8% al medio. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo no probabilístico por conveniencia, incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero a sexto de Primaria) por cada uno de los centros. El error muestral fue del 3%.

Tabla 1.

Muestra en función de variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas	Media descriptiva			
		Media	D.T.	Rango
<b>Edad</b>	N=557	14.93	1.696	12-18
<b>Sexo</b>			N	%
	Chicos		255	45.8
	Chicas		302	54.2
<b>Cultura/Religión</b>	Cristianos		198	35.5
	Musulmanes		359	64.5
<b>Estatus</b>	Bajo		35	6.3
	Medio-Bajo		212	38.1
	Medio		283	50.8
	Alto		27	4.8

La intención fue la de crear un instrumento que permitiera evaluar la Inteligencia Emocional como conjunto de habilidades específicas. Por tanto, este cuestionario pide al sujeto que resuelva problemas emocionales organizados en diferentes secciones. Para ello se tomó como referencia y punto de partida el MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer et al., 2009), adaptándolo a la población adolescente. El instrumento de referencia da una

visión integradora de la Inteligencia Emocional, presentándola como un grupo de aptitudes y no de manera autopercebida. El problema es que no es apto para su uso en la población adolescente. Al mismo tiempo, se pretende incluir entre las capacidades evaluadas (de acuerdo con la concepción de IE defendida en el apartado teórico) las competencias sociales, no consideradas en el cuestionario de referencia. El instrumento elaborado pretende medir un área o capacidad unitaria (IE), que a su vez se divide en diferentes capacidades específicas (Conocimiento de sí mismos, Empatía, Motivación,...). Para llevar a cabo la elaboración del instrumento se contó con la opinión de dos expertos en los campos de la psicología, las emociones, la educación, la evaluación y la estadística. Partiendo del modelo presente en el MSCEIT (dividido en dos áreas, cuatro ramas y ocho tareas) se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando el número de secciones del mismo (exceptuando la G, que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado de E. Secundaria). En ellas aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F); ajustando las diferentes secciones a la al nivel alumnado. Estas corresponden a cada una de las 8 diferentes tareas que aparecen en el cuestionario original. En este instrumento, la sección eliminada (G) fue sustituida por un apartado para evaluar las competencias sociales del sujeto, aprovechando la idea de incluir ítems que evaluaran estas capacidades, no considerados en el cuestionario original.

Con respecto a las diferentes dimensiones, aparecen factores relacionados con la capacidad del sujeto para percibir emociones con precisión (Rama 1: Percepción emocional en el cuestionario original), al que se vinculó con el Conocimiento de sí mismos. Otra de las dimensiones del cuestionario original se refiere a la capacidad de las emociones para facilitar el pensamiento, utilizándolas en procesos cognitivos (Facilitación emocional). En nuestro cuestionario se agruparon por el factor Motivación. La Rama 3 del cuestionario original (Comprensión emocional) quedó dividida, en este caso, en dos factores. Así para la comprensión de información emocional se diferenció entre las propias (Autoconcepto) y las ajenas (Empatía). La 4ª y última Rama del cuestionario de referencia se relaciona con la capacidad para manejar las propias emociones, modulando los sentimientos en uno mismo (Manejo emocional). En nuestro caso se empleó el término Autocontrol. El número total de ítems en el cuestionario fue de 59, distribuido entre los diferentes factores. Para el sistema de respuestas por parte de los participantes, depende de la sección a la que se preste atención. De esta manera, la respuesta es a través de una escala tipo Likert (secciones A, C, F y G) de cuatro puntos (con la intención de eliminar la tendencia a contestar la respuesta central se usó un número par de posibilidades) o bien a través de la selección de la emoción que más se adapta a cada situación imagen o persona (B, D y E) de un listado de 4 diferentes.

Para las Habilidades Sociales se empleó una adaptación de la EHS (Escala de Habilidades Sociales, Gismero, 2000). Este instrumento quedó integrado por 32 ítems (se suprimió 1 de la versión original), reagrupados en 6 factores. Para contestar se utilizó una escala tipo Likert de cuatro alternativas. Los factores se relacionan con la manifestación de Disconformidad, expresión de Enfado, la Interacción con personas del Género Opuesto, la expresión de Opiniones, la Asertividad y la realización de Peticiones.

Tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones en la Dirección Provincial de Educación, se habló con el equipo directivo de los centros que voluntariamente participaron

en esta experiencia. Una vez hecho este paso inicial, se redactaron los documentos para recoger por escrito el consentimiento de los padres de los menores que constituirían la muestra (la gran mayoría de los participantes). En cada uno de los diferentes institutos, se pasaron los cuestionarios. Se respetó escrupulosamente la confidencialidad, contestando al cuestionario los alumnos que quisieron hacerlo de manera voluntaria. Todos los cuestionarios fueron pasados por el investigador, una persona con dominio en el ámbito de la psicología, la educación y la psicometría, en presencia del profesor de cada aula. Antes de contestar a los cuestionarios, se explicó el modo en el que debían contestar al mismo, haciendo un ejemplo inicial para asegurar el entendimiento por parte de la muestra (lógicamente no contabilizado en el cuestionario). Después de esto, los alumnos contestaron por sí mismos. Se intentó reducir al máximo la influencia de elementos externos que pudieran dificultar la concentración del alumnado, dentro de cada una de las clases correspondientes, configurando un entorno tranquilo y libre de distracciones en función de sus posibilidades. Finalmente, antes de la entrega, se aseguró que ninguno de los participantes dejara ítems sin contestar. La duración de la prueba fue de unos 45 minutos (incluyendo las cuestiones relativas a las HHSS).

Una vez obtenidos los datos y construida la base, se llevó a cabo el pertinente análisis estadístico, empleando para ello el Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20, 2011). Se comenzó por el análisis de la consistencia interna del cuestionario. Para evaluar la fiabilidad se emplearon la prueba  $\alpha$  de Cronbach junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. La fiabilidad se comprobó tanto para el cuestionario, como para cada uno de los factores (5) obtenidos. Posteriormente se aplicaron cálculos para comprobar la validez factorial, empleando un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), por medio del análisis de varianza de componentes principales con rotación varimax. Para asegurar la validez del modelo jerárquico propuesto, se aplicaron cálculos correlacionales entre el cuestionario (IE) y cada uno de los factores del mismo. Del mismo modo, se emplearon estos cálculos para comprobar la relación entre la IE y las Habilidades Sociales, intentando justificar la pertinencia de incluirlas como integrantes de la primera (algo hecho desde el punto de vista teórico). Para finalizar, se comprobó la existencia de diferencias estadísticamente significativas empleando la prueba ANOVA, con pruebas post hoc, considerando las variables sociodemográficas como independientes, así como las puntuaciones totales y factoriales tanto de la Inteligencia Emocional como de las Habilidades Sociales.

## Resultados

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad de la medida de la Inteligencia Emocional, a través del cuestionario elaborado, en su versión inicial, se evaluó, en primer caso a través de la prueba  $\alpha$  de Cronbach. Así, la consistencia interna del cuestionario (IE) fue de .840. Para el primer factor, Conocimiento de sí mismos su valor fue de .706. La del segundo factor, Empatía fue de .716. El tercer factor, que hace referencia a la Motivación se obtuvo .649. Para el factor Autoconcepto fue de .621 y para el factor final, Autocontrol emocional fue más bajo, ya que se obtuvo sólo .572. En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .807 para el cuestionario, incluyendo todos los ítems. Para los factores fue de .697, .703, .635, .599 y .578 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Por otro lado, para las cuestiones relativas a las Habilidades Sociales, la consistencia interna viene especificada por un  $\alpha$  de Cronbach de .794 y un .670 en el coeficiente de Spearman-Brown. Los valores de la primera prueba ( $\alpha$  de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 2.

Tabla 2.

Valores de la prueba  $\alpha$  de Cronbach en cuestionario y factores

<b>CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO</b>		
<b>Inteligencia Emocional</b>	$\alpha$ de Cronbach	.840
<b>CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES</b>		
<b>Conocimiento de sí mismos</b>	$\alpha$ de Cronbach	.706
<b>Empatía</b>	$\alpha$ de Cronbach	.716
<b>Motivación</b>	$\alpha$ de Cronbach	.649
<b>Autoconcepto</b>	$\alpha$ de Cronbach	.621
<b>Autocontrol</b>	$\alpha$ de Cronbach	.572
<b>CONSISTENCIA INTERNA HABILIDADES SOCIALES</b>		
<b>Habilidades Sociales</b>	$\alpha$ de Cronbach	.794

En el apartado relacionado con la varianza factorial se emplearon diferentes Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC). En este sentido, los factores obtenidos fueron 5. El primero de los cinco factores, relacionado con el Conocimiento de uno mismo queda constituido por 9 ítems y que representan el 11.277% de la varianza explicada. Dentro de este factor destacan los ítems en los que se indica al sujeto que imagine una serie de situaciones y a continuación se le indica cuánto de cada emoción indicada (miedo, alegría, sorpresa, vergüenza,...) sentiría en ese momento. El segundo de los factores está conformado por 18 ítems (representan el 8.938% de la varianza explicada). Este hace referencia a la capacidad del sujeto para la identificación de emociones en otras personas (Empatía), dentro de la que aparecen ítems que piden al sujeto que se fije en una serie de imágenes (figura 1) y a continuación se le indica que marque una de una lista de emociones vinculadas a cada una de esas imágenes. El tercer factor, que se vinculó a la Motivación incluye 11 ítems, que representan el 6.491% de la varianza explicada. En los ítems que forman parte de este factor aparecen cuestiones del tipo "¿Qué estado de ánimo es mejor cuando estamos preparando una fiesta de cumpleaños?". A continuación el participante responde a través de una casilla en una escala, tipo Likert, en relación con emociones concretas. El cuarto factor, vinculado a la identificación de emociones en uno mismo (Autoconcepto) representa el 5.389% de la varianza explicada. Integran 9 ítems en los que las cuestiones más importantes, dentro de este factor, piden al sujeto que indique que emoción sentiría si fuera el protagonista de cada una de las historias que se le plantean, dándole un conjunto de 4 emociones entre las que elegir para que las marque en una casilla. Finalmente, el quinto y último factor, hace referencia al Autocontrol emocional o capacidad del sujeto para expresar sus emociones en su justa medida y controlarlas de manera precisa. Son 12 los ítems que lo conforman y representan el 3.006% de la varianza explicada. "José estaba muy triste. Había perdido su equipo de fútbol. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?". Esta es una de las cuestiones que el alumno debe responder dentro de este factor. A continuación se le indican un conjunto de situaciones para que, en una escala tipo Likert, indique cuánto podría ayudar cada situación con respecto a lo indicado en la pregunta. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 35.101%. Con respecto a las cuestiones relacionadas con las Habilidades Sociales, se encontraron seis categorías (factores). El primero de estos seis factores (el factor 1 con una varianza explicada de 14.578%) está integrado por 8 ítems y relacionado con la expresión de Disconformidad. El segundo factor (el factor 2 refleja una varianza explicada del 5.141%) queda conformado por 9 ítems,

relacionados con la expresión de Enfado ante determinadas situaciones. El factor 3, que integra 4 cuestiones relativas a la Interacción con personas del Género Opuesto, en diferentes circunstancias representa el 4.956% de la varianza explicada. El factor 4, relativo a la expresión de Opiniones está constituido por 5 ítems, que refieren el 4.791% de la varianza explicada. El factor 5 (varianza explicada de 3.917%) está conformado por 4 cuestiones relativas a la Asertividad. El último factor (6) se relaciona con la realización de Peticiones, con sólo 2 ítems y dando una varianza explicada de 3.792%. Esto da una varianza explicada total del 37.174%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 3.

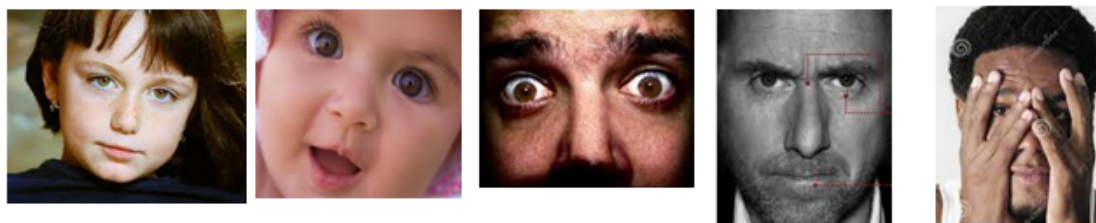


Figura 1. Imágenes de la sección D del cuestionario

Tabla 3.

Varianza e ítems de la agrupación por factores de los cuestionarios utilizados

<b>VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE</b>				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
<b>IE</b>	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	9	11.277%	59 ítems
	EMPATÍA	18	8.938%	35.101% en
	MOTIVACIÓN	11	6.491%	la varianza
	AUTOCONCEPTO	9	5.389%	total
	AUTOCONTROL	12	3.006%	explicada
<b>VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO HHSS</b>				
<b>HHSS</b>	DISCONFORMIDAD	8	14.578%	32 ítems
	ENFADO	9	5.141%	37.174% en
	INTERACC. GÉNERO OPUESTO	4	4.956%	la varianza
	OPINIONES	5	4.791%	total
	ASERTIVIDAD	4	3.917%	explicada
	PETICIONES	2	3.792%	

De la misma manera que hace el MSCEIT, el cuestionario elaborado pretende medir un área unitaria, la Inteligencia Emocional, que a su vez se subdivide en una serie de habilidades específicas. Para que el planteamiento jerárquico propuesto sea válido, es necesario que las diferentes puntuaciones correlacionen positivamente entre sí. La correlación fue

significativa al nivel  $p=.01$ , tal y como era de esperar. Las correlaciones más bajas se dan entre la Inteligencia Emocional y el factor Autocontrol (.592). Fuera de ellas, los resultados se mueven entre el máximo (.770), encontrado en el factor Empatía y el mínimo (.670) obtenido entre la Inteligencia Emocional y la Motivación. Para la correlación entre la Inteligencia Emocional y los dos factores que quedan (Conocimiento de sí mismos y Autoconcepto) el valor es idéntico (.698). Por otro lado, los mismos resultados comentados para la Inteligencia Emocional y todos los factores se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En todos los casos el nivel de significación es de al menos  $p=.01$ . Los niveles son más bajos que los reflejados para los totales (algo esperado), moviéndose entre los más altos (.509) encontrados en las correlaciones entre Conocimiento de sí mismos y Empatía y los más bajos (.248) encontrados entre la Motivación y el Conocimiento de sí mismos.

Tabla 4.

*Correlaciones factores IE*

	IE	Conoci.	Empa	Motiv.	Aucepto	Aucontr
<b>Inteligencia Emocional</b>	1					
<b>Conocimiento de sí mismos</b>	.698	1				
<b>Empatía</b>	.789	.509	1			
<b>Motivación</b>	.670	.248	.313	1		
<b>Autoconcepto</b>	.698	.440	.488	.327	1	
<b>Autocontrol</b>	.592	.389	.260	.310	.273	1

---

La correlación es significativa al nivel 0.01.

---

Exactamente lo mismo que lo comentado para la Inteligencia Emocional, se ha realizado con la adaptación realizada de la EHS. En este caso, también aparece un área unitaria (Habilidades Sociales) dividida en un conjunto de capacidades más concretas. Las correlaciones encontradas entre las Habilidades Sociales totales y los factores que la conformaban fueron de nuevo significativas al nivel  $p=.01$ . En todos los casos, desde aquellos en los que se obtiene una puntuación más alta (.791 se encontró entre las Habilidades Sociales y la expresión de Enfado), hasta aquellos en los que los resultados son más bajos (.291 fue el resultado de la correlación entre las Habilidades Sociales y la realización de Peticiones) se cumple lo comentado. Resultados similares se obtienen entre los diferentes factores que conforman las Habilidades Sociales. En esta ocasión existen dos interacciones que no resultaron estadísticamente significativas, encontrada entre la realización de Peticiones y la Disconformidad (.058) y la primera y la Interacción con el Género Opuesto (.068). Aparecen también correlaciones que cumplen el nivel de  $p=.01$ , moviéndose entre los niveles más bajos (.197) encontrados en las correlaciones entre la Asertividad y la Interacción con personas del Género Opuesto y los más altos (.504) encontrados entre la manifestación de Enfado y la Disconformidad.

Finalmente se comentan las correlaciones existentes entre las puntuaciones de Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales así como cada uno de sus factores. En esta ocasión, las



diferencias vuelven a ser significativas al nivel  $p=.01$  para las correlaciones entre la Inteligencia Emocional y los factores manifestación de Enfado (.120) y Asertividad (.123). También resultaron significativas y positivas (aunque al nivel  $p=.05$ ) para las intercorrelaciones entre las Habilidades Sociales y la Inteligencia Emocional (.080). El resto de correlaciones no fueron estadísticamente significativas. Todos los resultados comentados aparecen resumidos en la tabla 5.

Tabla 5.

Correlaciones factores HHSS

	IE	HHSS	Disc	Enfa.	I.G.O.	Opini.	Aserti.	Peticio
<b>Inteligencia Emocional</b>	1							
<b>Habilidades Sociales</b>	.080**	1						
<b>Disconformidad</b>	.013	.767*	1					
<b>Enfado</b>	.120*	.791*	.504*	1				
<b>Interacción Género O.</b>	.008	.606*	.354*	.318*	1			
<b>Opiniones</b>	-.011	.672*	.349*	.402*	.402*	1		
<b>Asertividad</b>	.123*	.527*	.252*	.295*	.197*	.296*	1	
<b>Peticiones</b>	.011	.294*	.058	.121*	.068	.236*	.211*	1

\*La correlación es significante al nivel 0.01.

\*\*La correlación es significativa al nivel 0.05.

Para finalizar el apartado de resultados, se comentan los de la prueba ANOVA, con la intención de comprobar la existencia de diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas. En este sentido, se comentan diferencias significativas considerando la Edad del alumnado como variable factor. De esta manera, las diferencias fueron significativas tanto en la IE total ( $p=.000$ ) y en todos los factores (Conocimiento de sí mismos  $-p=.000-$ , Empatía  $-p=.000-$ , Motivación  $-p=.000-$ , Autoconcepto  $-p=.000-$  y Autocontrol  $-p=.000-$ ). En todos los casos en los que fueron significativos la Inteligencia Emocional y todos los factores aumentan con la Edad, siendo superiores entre los alumnos mayores. No resultaron significativas en el caso de las Habilidades Sociales ( $p=.339$ ) ni en ninguno de los factores (Disconformidad  $-p=.196-$ , expresión de Enfado  $-p=.384-$ , Interacción con el Género opuesto  $-p=.145-$ , Opiniones  $-p=.201-$ , Asertividad  $-p=.331-$  y realización de Peticiones  $-p=.550-$ ). La Edad, por tanto, no influye en las Habilidades Sociales durante este periodo evolutivo.

Considerando el Género, tal y como demuestran los resultados de la prueba ANOVA, se observan diferencias significativas en la Inteligencia Emocional Total ( $p=.025$ ), así como en los factores Conocimiento de sí mismos ( $p=.001$ ) y Empatía ( $p=.004$ ). En todos los casos en los que se encontraron diferencias significativas son las chicas las que obtienen resultados superiores. En Habilidades Sociales Totales ( $p=.000$ ), expresión de Enfado ( $p=.027$ ), Asertividad ( $p=.006$ ), Disconformidad ( $p=.000$ ) e Interacción con el Género opuesto ( $p=.000$ ) las diferencias fueron estadísticamente significativas. En esta ocasión son los

varones los que alcanzan puntuaciones más altas. El factor “realización de Peticiones” fue el único en el que no fueron significativas.

Teniendo en cuenta el grupo cultural, se reflejan diferencias estadísticamente significativas en los elementos relacionados con la Inteligencia Emocional. Así en los totales ( $p=.000$ ) y en todos los factores (Conocimiento de sí mismos  $-p=.001-$ , la Empatía  $-p=.021-$ , la Motivación  $-p=.004-$ , el Autoconcepto  $-p=.000-$  y el Autocontrol  $-p=.002-$ ), son los musulmanes los que registran resultados más bajos. Las diferencias no son significativas para las Habilidades Sociales ( $p=.999$ ), ni ninguno de los factores, salvo la manifestación de Opiniones ( $p=.002$ ), único factor en el que se encontraron diferencias significativas, siendo los musulmanes los que reflejan resultados superiores.

Las diferencias fueron significativas en los niveles de Inteligencia Emocional total ( $p=.000$ ), el Conocimiento de sí mismos ( $p=.000$ ), la Empatía ( $p=.006$ ), la Motivación ( $p=.000$ ), el Autoconcepto ( $p=.000$ ) y el Autocontrol ( $p=.000$ ). De manera general, el nivel alto se asocia con mayores habilidades emocionales. No fueron significativas para las Habilidades Sociales Totales ( $p=.686$ ) ni ninguno de los factores.

## Discusión y conclusiones

Partimos en el presente estudio con la idea de hacer una primera validación inicial de un instrumento para evaluar la Inteligencia Emocional, con la idea de medir esta habilidad en una población adolescente, basándonos en las características del MSCEIT (Mayer et al., 2009). Los niveles de consistencia interna del instrumento fueron altos para la Inteligencia Emocional ( $\alpha=.840$ ; coeficiente de Spearman-Brown=.807) y aceptables para cada uno de los factores ( $\alpha$  desde .716 hasta .572; coeficiente de Spearman-Brown desde .703 hasta .599). Respecto a la dimensionalidad del instrumento, se obtuvieron cinco factores (Conocimiento de sí mismos, Empatía, Motivación, Autoconcepto y Autocontrol) que consideran capacidades similares a las del cuestionario de referencia. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 35.101% quedando el cuestionario integrado por un total de 59 ítems. Estos resultados, unidos a los referentes a las correlaciones (significativos al nivel  $p=.01$  en todos los casos) que se dan entre la Inteligencia Emocional y cada uno de los factores, de la misma manera que los obtenidos para las intercorrelaciones entre factores, apoyan el concepto jerárquico propuesto que parte de la existencia de un área unitaria (Inteligencia Emocional) y una dimensionalidad múltiple (habilidades específicas). La validez convergente del instrumento esperaba obtener y obtuvo correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento. Se encontraron diferencias significativas por Edad, tanto en los totales como en cada uno de los factores. Parece claro que las diferencias encontradas son fruto del desarrollo emocional que caracteriza el proceso evolutivo de los adolescentes, algo ya mencionado en Billings et al., (2014), Brouzos, Misailidi y Hadjimattheou (2014) y Pulido y Herrera (2015). Se encontraron diferencias significativas en función del Género tanto en los niveles totales como en dos de los factores (Conocimiento de sí mismos y Empatía), teniendo las chicas resultados más altos (Cejudo, 2016). Las diferencias con respecto a la Cultura fueron significativas en los totales y todas las categorías, actuando todas en una misma dirección: en todos los casos los cristianos obtienen mejores resultados. Diferencias en las habilidades emocionales entre dos grupos culturales también se encontraron en Pulido y Herrera (2015), donde se señalan las dificultades para la integración socio educativa y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez y Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias. De esta manera, la cultura de origen influiría en las relaciones afectivas y en la constitución de competencias emocionales

(Gutiérrez & Expósito, 2015). A esto se une la diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos y las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006 y Pulido y Herrera, 2015) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono. Esto se ve reforzado también por las diferencias encontradas por Estatus, variable íntimamente relacionada con la Cultura.

En segundo lugar, también se hizo una primera validación de un instrumento para evaluar las Habilidades Sociales, empleando como referencia la EHS (Gismero, 2000). La fiabilidad encontrada fue elevada en los totales ( $\alpha=.794$ ; coeficiente de Spearman-Brown=.670). Las dimensiones encontradas fueron seis (Disconformidad, expresión de Enfado, Interacción con personas de Género Opuesto, expresión de Opiniones, Asertividad y realización de Peticiones). Esto da una varianza explicada total del 37.174%, quedando la escala integrada por 32 reactivos. Existen correlaciones significativas entre las Habilidades Sociales y las dimensiones que la conformaban, del mismo modo que entre dichas dimensiones (excepto entre la realización de Peticiones y la Disconformidad y la Interacción con personas del Género Opuesto). Se encontraron diferencias significativas por Género (más los varones) y Cultura (aunque este último sólo en un factor).

Las correlaciones resultaron positivas y estadísticamente significativas entre los totales de Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales. Lo mismo se obtuvo en el caso de las correlaciones entre la Inteligencia Emocional y los factores Enfado y Asertividad. Para el resto de factores no se encontraron diferencias significativas, obteniéndose, en algunos casos, valores negativos. A pesar de ello, empleando esta escala para evaluar las Habilidades Sociales, tienen cabida dentro del ámbito de la Inteligencia Emocional.

Finalmente indicar que, para ser la primera validación, los resultados iniciales nos permiten ser optimistas con respecto los elementos a corregir para depurar este instrumento de evaluación de las habilidades emocionales. Del mismo modo, puede ser un importante cuestionario a emplear dentro del ámbito psicológico, social y, sobre todo, educativo en una población adolescente, superando elementos como la complejidad para leer y entender los ítems en el cuestionario de referencia, destinado a una población adulta. No obstante es importante remarcar que el trabajo se encuentra en sus fases iniciales, presentando importantes limitaciones (fiabilidad a aumentar, varianza explicada por los factores a aumentar, eliminación y reformulación de ítems,...) lo que deja abierta futuras experiencias dentro de este campo.

## Referencias

- 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:10.6018/reifop.19.3.267301
- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14–18.
- Brouzos, A., Misalidi, P. y Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83–99.

- Cejudo, J. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and mental health in School Counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. doi.org/10.14204/ejrep.38.15025
- Codero, J. M. y Manchón, C. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: un análisis a partir de TIMSS 2011. *Estudios Sobre Educación*, 27, 9-35
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M. J. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575.
- Gismero E. (2000). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Gutiérrez, M. & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. doi:10.5944/reop.vol.26.num. 2.2015.15215
- Hernández, E., Rodríguez, F. J. y Moral, M. V. (2011). Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 87-105.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ª ed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. & González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54. Recuperado de web: <http://www.aufop.com>
- Moreno-Murcia, J.A. & Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- SPSS Inc. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

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

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

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2016

Fecha de revisión: 28 de marzo de 2016

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2016

Caja Núñez, C., Cascales Martínez, A. & Gomariz Vicente, M.A. (2017). Valoración desde la perspectiva de los orientadores de Educación Secundaria de la Región de Murcia del portal de Atención a la Diversidad ORIENTAMUR. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 49-68.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.254901>

## Valoración desde la perspectiva de los orientadores de Educación Secundaria de la Región de Murcia del portal de Atención a la Diversidad ORIENTAMUR.

Cristel Caja Núñez, Antonia Cascales Martínez, M<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

### Resumen

En el presente trabajo se pretende dar a conocer las opiniones que albergan los orientadores de Educación Secundaria sobre la adecuación y utilidad de los recursos ofertados por la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en materia de atención a la diversidad, a los centros educativos de Educación Secundaria de esta región, desde el portal de Atención a la Diversidad: ORIENTAMUR.

Es un estudio principalmente de carácter descriptivo realizado a través de una encuesta a orientadores de secundaria que han querido colaborar en este proyecto.

Los resultados nos muestran que existe una satisfacción general en torno a este portal, especialmente en cuanto a su disposición web, manejo y funcionamiento. Sin embargo, algunos aspectos relacionados con los recursos disponibles podrían perfeccionarse haciendo que esta página web sea y continúe siendo un referente para todos los orientadores de esta región.

### Palabras clave

Recursos; orientación educativa; atención a la diversidad; web educativa.

---

### Contacto:

Cristel Caja Núñez, [cristel.caja@um.es](mailto:cristel.caja@um.es). Facultad de Educación – Universidad de Murcia

## Assessment from the perspective of practitioners of Secondary Education of the Region of Murcia of ORIENTAMUR Care Diversity portal.

### Abstract

The present project aims to show the opinions of Secondary School counselors about the adequacy and usefulness of the resources offered by the Ministry of Education, Culture and Universities of the Region of Murcia, in providing the necessary care and attention to diversity in the Secondary Schools in this region, through the portal of Attention to Diversity: ORIENTAMUR.

It is a descriptive study, conducted mainly through a survey of Secondary School counselors who have agreed to collaborate on this project.

The results show that there is general level of satisfaction with this website, especially in the web layout, management and how easy it is to use. However, some aspects of the available resources could be improved, in this way this webpage would become and remain a useful and essential reference for all school counselors in this Region.

### Keywords

Resources; educational orientation; attention to diversity; educational website.

### Introducción

En la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen una presencia consolidada en el campo de la educación. En este contexto, los portales educativos dependientes de las administraciones educativas se han convertido en el tablón de anuncios por excelencia. Un portal educativo se define como un sitio web en el que se incluyen tanto contenidos como servicios y que se brindan a la comunidad educativa en su conjunto (docentes, alumnado, familias, etc.).

En esta línea, Marqués (1998) nos indica que los buenos espacios formativos web son eficaces, facilitan el logro de sus objetivos y ello es debido a una serie de características que atienden a diversos aspectos funcionales, técnicos, estéticos psicológicos y pedagógicos.

Desde una perspectiva más general, también centrada en la elaboración de instrumentos fiables y validos que permitan evaluar la calidad de un programa y recursos educativos, Arnáiz y Guirao (2015) nos presentan el proceso de diseño, depuración y validación del instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión) creando un instrumento válido y fiable para la autoevaluación de centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria; utilizando una investigación similar a la nuestra. Marcelo y Zapata (2008) nos aportan diferentes dimensiones para la evaluación de la calidad para programas completos de formación docente. En este caso, apuestan por evaluar el contexto, el diseño, producción, puesta en marcha y seguimiento. Cabero y Duarte (2012) evalúan medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia a través de diferentes dimensiones como: calidad instructiva en general, contenido, adecuación del programa, técnicas de formulación de preguntas, enfoque/motivación, control del estudiante, objetivos de aprendizaje... Por último, mencionar a Mirete, Cabello, Martínez-

Segura y García-Sánchez (2010), grupo formado de Investigación, Educación y Calidad de la Universidad de Murcia que crean un cuestionario para la evaluación de aspectos didácticos, técnicos y pedagógicos de web didácticas. La combinación de todas estas características permite crear una página web, portal educativo, soporte multimedia... de calidad.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), en su artículo 79 nos indica que “El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrecerá plataformas digitales y tecnológicas de acceso a toda la comunidad educativa, que podrán incorporar recursos didácticos aportados por las Administraciones educativas y otros agentes para su uso compartido”.

Es por ello la decisión de acercarnos al portal de la Región de Murcia ORIENTAMUR y analizar sus recursos para la atención a la diversidad siendo éste, como ya hemos planteado un tema de plena actualidad.

ORIENTAMUR se creó en el año 2009, alojado en el dominio de murciaeduca.es, entrando en funcionamiento ese mismo año. El portal fue impulsado por la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, y en concreto por la Dirección General de Promoción, Ordenación e Innovación Educativa. Actualmente alberga más de 500 documentos. Este portal, configurado para la atención a la diversidad, afirma que la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia asume el reto de una educación en igualdad de oportunidades que atienda a todo el alumnado, buscando una respuesta adecuada a sus características y necesidades, y que aborda, además, los grupos de alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, es decir, respuestas para la atención a la diversidad.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), reafirmando lo ya promulgado por la LOE en su artículo 22.4 señala la atención a la diversidad, además de la educación común, como un principio general fundamental en la Educación Secundaria Obligatoria. También señala, como principio del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en su artículo 71.1, que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Continúa añadiendo que corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. En definitiva, corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a cualquier alumnado que lo necesite por diferentes causas, en nuestro caso, será la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la CARM la encargada de proporcionar esas medidas y recursos para la atención a la diversidad. Estos recursos serán principalmente administrados a través del portal ORIENTAMUR. Este portal educativo es un repositorio, en él encontramos fundamentalmente documentación, normativa y enlaces de interés organizados por diferentes dimensiones.

Las investigaciones en torno a esta temática son escasas. Cano, Mayoral, Liesa y Castelló (2008, 2011) realizan una valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña formando parte de un proyecto de investigación fundamental. En dicho estudio, analizan el nivel de satisfacción y de obstáculos con los que se encuentra el profesor de la especialidad de orientación educativa en Cataluña.

La literatura respecto a los obstáculos percibidos en la función asesora del orientador es abundante (Aciego de Mendoza y Muñoz 2005; Álvarez, Bethecourt y Cabrera, 2000; Comes, Parera, Vedriel y Vives, 2009; Liesa, Castelló, Carretero, Cano y Mayoral, 2012; Vélaz

de Medrano, 2001; Vélaz de Medrano et al., 2012) nos muestra que existen seis grandes obstáculos o dificultades principales: el tiempo, la coordinación y colaboración entre profesionales, las demandas y necesidades del alumnado, la atención a la diversidad, el trabajo con las familias y la falta de recursos (Cano et al., 2013). Carballo, Díaz, Fernández y García (1997) nos reiteran la escasez de recursos, entre otros factores, en su estudio de investigación sobre “Orientación en Educación Secundaria. Situación actual y prospectiva”

Por último, una de las conclusiones extraídas en el trabajo de Escarbajal et al.(2012) apunta que es fundamental, de cara a la generación de contextos educativos más inclusivos, prestar una especial atención a aspectos como la formación del profesorado, las condiciones bajo las que se desarrolla, el número de profesores por aula y los apoyos con los que cuenta, así como su organización, aplicación de medidas específicas, entre otros.

Nos encontramos en una situación cambio legislativo es necesario dotar a los orientadores de recursos, tanto normativa como instrucciones para abordar esta nueva etapa. Por ello, la tutela por parte de la Consejería de Educación es esencial para poder, con esta nueva reforma, conducir a nuestro sistema educativo a una notable mejora, tal y como la LOMCE afirma.

El objetivo general que se pretende con esta investigación es determinar la adecuación y utilidad de los recursos ofertados por la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a través de ORIENTAMUR, a los centros educativos de Educación Secundaria de esta Región, desde la perspectiva de los orientadores de esta etapa educativa.

Este propósito se concreta en dos objetivos específicos:

1. Conocer la opinión de los orientadores, respecto a dicho portal.
2. Analizar la influencia de las variables sociodemográficas en la valoración que del portal ORIENTAMUR hacen los orientadores.

## Metodología

Presentamos un estudio que adopta un planteamiento descriptivo con diseño de grupo único, cuya finalidad exploratoria trata de determinar la adecuación y utilidad del portal educativo ORIENTAMUR según los orientadores.

Los participantes en esta investigación son 45 orientadores que desempeñan su labor en centros de Educación Secundaria de diversa titularidad existentes en esta Comunidad Autónoma, lo que supone un 17,3% de la totalidad de los orientadores de la Región de Murcia. La selección ha respondido a un muestreo intencional respetando el procedimiento de grupo intacto. En cuanto al perfil profesional, un 55% son psicólogos, un 35% pedagogos y un 10% psicopedagogos entre los cuales destaca notablemente el sexo femenino (77,8%) frente al masculino. Un 66,7% de los encuestados considera su formación en TIC es a nivel de usuario y solo un 9% considera que su nivel es básico. Se ha utilizado un diseño descriptivo propio de un estudio tipo encuesta (Hernández y Maquilón, 2010). A fin de determinar las relaciones existentes entre las diferentes variables implicadas, un objetivo característico de esta modalidad de investigación, las variables predictoras consideradas han sido: titulación, sexo, edad, experiencia laboral, grado de formación en TIC y situación laboral. Por su parte, las variables criterio que se han estimado son: accesibilidad al portal de Atención a la Diversidad ORIENTAMUR, usabilidad/aspectos técnicos, organización y presentación de los recursos, utilidad/adecuación de los recursos, aspectos pedagógicos y motivación e interés de los recursos. El análisis cuantitativo de la información se ha



realizado con el paquete estadístico IBM SPSS Statistic (vers. 19) y ha consistido en el cálculo de estadísticos descriptivos, Alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad del instrumento y, para el contraste de medias, las pruebas de estadística no paramétrica: prueba de Kruskal-Wallis y prueba U de Mann Whitney.

La información para dar respuesta a los objetivos de este trabajo se ha recogido mediante un cuestionario on-line anónimo e individual diseñado *ad hoc*, a través de la aplicación encuestas que ofrece la Universidad de Murcia. La propia naturaleza del instrumento que parte de las inquietudes de los autores tras consultar la bibliografía estudiada aconsejaba su validación con una estrategia de fiabilidad entre jueces de carácter cualitativo, para lo cual se contó con tres expertos: un orientador de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, un doctor en pedagogía y un orientador de un Instituto de Educación Secundaria. Tras dicha validación se realizaron mínimas aportaciones al cuestionario semiestructurado como fueron la incorporación de una respuesta a una de las preguntas cerradas y algunas modificaciones de redacción.

La primera parte del cuestionario contempla seis preguntas cerradas sobre características personales y profesionales (titulación, sexo, edad, experiencia laboral, grado de formación en TIC y situación laboral). La segunda parte, está integrada por seis dimensiones tal cual se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1.

*Dimensiones evaluadas en el instrumento de recogida de opinión de los orientadores*

<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ítems</b>
1. Accesibilidad al portal de Atención a la Diversidad: ORIENTAMUR	<i>Con preguntas tales como en qué medida el orientador tiene acceso permanente al portal desde el Departamento de Orientación o si la interfaz de usuario cuenta con opciones de accesibilidad para personas con discapacidad.</i>	1.1 -1.8
2. Usabilidad y aspectos técnicos	<i>Recoge cuestiones sobre en qué grado la navegación es sencilla e intuitiva o si los enlaces funcionan correctamente.</i>	2.1 – 2.12
3. Organización y presentación de los recursos.	<i>Donde se valora en qué medida los recursos normativos están actualizados o si el orientador es informado frecuentemente sobre los nuevos recursos ofrecidos por la Consejería de Educación.</i>	3.1 – 3.9
4. Utilidad y adecuación de los recursos.	<i>Podemos mencionar en qué grado los orientadores consultan habitualmente el portal o si los recursos respetan la normativa correspondiente a derechos de autor y de propiedad intelectual.</i>	4.1 – 4.12
5. Aspectos pedagógicos.	<i>En este apartado valoraremos algunas aspectos tales como en qué grado los recursos presentan una información actual e innovadora o si el portal permite contribuciones por parte de los orientadores.</i>	5.1 – 5.4
6. Motivación e interés de los recursos	<i>En el último apartado conoceremos de qué manera los recursos son motivadores para el trabajo del orientador o si éstos son difundidos entres sus compañeros por el mismo.</i>	6.1 – 6.5

Las preguntas son de respuesta cerrada tipo Likert, a las que se responde según una escala de menor a mayor grado de acuerdo: 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Seguidamente,

ofrecemos un espacio donde los orientadores pueden realizar observaciones y/o propuestas de mejora que consideren pertinentes en relación a la evaluación realizada así como una valoración global.

Los cuestionarios se enviaron a todos los orientadores, asegurándoles el anonimato y la confidencialidad de la información, y animándoles a participar debido a la importancia de sus aportaciones para el propósito de la investigación y explicándoles las instrucciones de cumplimentación. Así, para su entrega de forma independiente y autónoma, los participantes dispusieron de dos semanas. Participaron un 17,3% del total, siendo superior al porcentaje de respuesta en este tipo de encuestas on-line que ronda el 10% (Couper y Miller, 2008).

En el análisis de la fiabilidad del instrumento hemos obtenido una alta consistencia interna, arrojando un coeficiente de Alfa de Cronbach de .95 siendo, según De Vellis (2003), excelente al obtener una puntuación mayor de .90.

## Resultados

Atendiendo a los objetivos del estudio estructuramos los resultados.

### 1. Conocer la opinión de los orientadores, respecto a dicho portal.

Preguntamos a los Orientadores su opinión respecto a las siguientes dimensiones:

*Accesibilidad al portal de Atención a la Diversidad: ORIENTAMUR*

Los resultados de la Tabla 2 muestran que el mayor grado de acuerdo mostrado por los orientadores ha sido en el ítem 1.1 “Tengo acceso permanente desde el Departamento de Orientación” ( $M= 4,71$ ). Asimismo, podemos observar que la media más baja está en el ítem 1.6 “La interfaz de usuario cuenta con opciones de accesibilidad para personas con discapacidad” ( $M= 3,45$ ), además este ítem ha obtenido el mínimo más bajo ( $Mín= 1$ ).

Tabla 2

*Accesibilidad al portal de ORIENTAMUR desde la perspectiva de los orientadores. Estadísticos descriptivos*

Ítems accesibilidad	M	SD	Mín.	Máx.
1.1 Tengo acceso permanente desde el Departamento de Orientación.	4,71	,589	3	5
1.2 Se visualiza y es accesible desde cualquier navegador y equipo.	4,56	,693	2	5
1.3 La navegación entre las páginas y dentro de las mismas se hace con suficiente claridad.	4,51	,589	3	5
1.4 Es suficientemente clara la “estructura” de ORIENTAMUR.	4,33	,739	2	5
1.5 La distribución de contenidos y enlaces dentro de la página principal es acertada.	4,20	,815	2	5
1.6 La interfaz de usuario cuenta con opciones de accesibilidad para personas con discapacidad.	3,45	,791	1	5
1.7 El diseño web es atractivo.	3,67	,769	2	5
1.8 Los colores son adecuados.	3,82	,684	2	5
1.9 Es fácil volver a la página de inicio.	4,29	,757	1	5

En cuanto a la diversidad en las respuestas de los orientadores, parece que el ítem con menor homogeneidad es en el 1.5 “La distribución de contenidos y enlaces dentro de la página principal es acertada.” ( $SD= ,815$ ). Los ítems con mayor homogeneidad son por igual el 1.1 “Tengo acceso permanente desde el Departamento de Orientación” y 1.3 “La navegación entre las páginas y dentro de las mismas se hace con suficiente claridad.” ( $SD= ,589$ ).

#### Usabilidad/aspectos técnicos

Tal y como muestra la Tabla 3, los orientadores están en mayor grado de acuerdo con el ítem 2.8 “Poseo el conocimiento necesario para manejar los recursos adecuadamente” ( $M= 4,47$ ) y difieren en mayor grado con el ítem 2.11 “Los recursos que proceden de buenas prácticas del profesorado son suficientes” ( $M= 3,58$ ).

Tabla 3.

Usabilidad/aspectos técnicos del portal ORIENTAMUR desde la opinión de los orientadores. Estadística descriptiva

Ítems usabilidad/aspectos técnicos	M	SD	Mín.	Máx.
2.1 La navegación es sencilla e intuitiva.	4,16	,638	2	5
2.2 Las herramientas y elementos de ayuda a la navegación básicos que permiten al usuario saber su ubicación dentro de la Web y movilidad por la misma, son adecuados.	4,11	,682	3	5
2.3 La barra de menú a la que se puede acceder desde todas las pantallas de contenidos, recoge los intereses principales de tu labor como orientador.	4,13	,757	2	5
2.4 El buscador de contenidos es claramente identificable y accesible desde todas las pantallas.	4,25	,576	3	5
2.5 Los enlaces funcionan correctamente.	4,27	,688	2	5
2.6 El texto es legible en todo el sitio web (contraste fondo/fuente, tamaño de letra, ...)	4,40	,580	3	5
2.7 Las imágenes, audios y videos están bien insertados no existiendo dificultad para su correcta audición y/o visualización.	3,91	,793	2	5
2.8 Poseo el conocimiento necesario para manejar los recursos adecuadamente.	4,47	,625	3	5
2.9 Los recursos digitales son fáciles de aplicar en el contexto educativo.	4,13	,726	2	5
2.10 Los recursos que proceden de documentos oficiales están actualizados.	4,00	,863	1	5
2.11 Los recursos que proceden de buenas prácticas del profesorado son suficientes.	3,58	,965	1	5
2.12 Los recursos que proceden de buenas prácticas del profesorado me aportan ideas para mi práctica diaria.	3,96	,737	2	5

En cuanto a la homogeneidad y heterogeneidad de respuestas, la más homogénea la obtiene el ítem 2.4 “El buscador de contenidos es claramente identificable y accesible desde todas las pantallas” ( $SD= ,576$ ). El ítem con mayor diversidad de respuestas ha sido, con diferencia, el 2.11 “Los recursos que proceden de buenas prácticas del profesorado son suficientes” ( $SD= ,965$ ).

#### *Organización y presentación de los recursos*

Analizando la Tabla 4, podemos ver que el ítem 3.2 “La organización permite una búsqueda selectiva distinguiendo entre grupos temáticos, etapas, dificultades...” ha sido la afirmación que ha tenido mayor grado de acuerdo ( $M= 4,27$ ) y la que ha obtenido de media una puntuación más baja ha sido el ítem 3.5 “Los recursos prácticos son originales y creativos” ( $M= 3,73$ ).

Tabla 4.

*Organización y presentación de los recursos desde la opinión de los orientadores del portal ORIENTAMUR. Estadística descriptiva*

<b>Ítems organización y presentación de los recursos</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>
3.1 Los recursos ofertados aparecen organizados por categorías o temáticas ajustadas a la situación actual.	4,13	,894	1	5
3.2 La organización permite una búsqueda selectiva distinguiendo entre grupos temáticos, etapas, dificultades...	4,27	,580	3	5
3.3 Los recursos que se recogen en ORIENTAMUR son útiles para la práctica diaria.	4,22	,765	3	5
3.4 Los recursos son adecuados a la etapa a la que van destinados.	4,24	,712	2	5
3.5 Los recursos prácticos son originales y creativos.	3,73	,694	2	5
3.6 Dispone de enlaces a otros sitios de la red relacionados con tu profesión y labores en el centro.	3,82	,806	2	5
3.7 Existen recursos y guías que te ayudan en temas específicos de la orientación.	4,19	,727	2	5
3.8 Consulto este portal cada vez que busco información y/o recursos.	4,09	,793	2	5
3.9 Soy informado frecuentemente sobre los nuevos recursos ofrecidos por la Consejería de Educación.	3,91	,900	1	5

En cuanto a la diversidad de opiniones, el ítem que tiene mayor homogeneidad es el 3.2 “La organización permite una búsqueda selectiva distinguiendo entre grupos temáticos, etapas, dificultades...” ( $SD=,580$ ). Una vez más, este ítem aparece, por lo que se afianza positivamente la opinión de esta afirmación. El ítem 3.9 “Soy informado frecuentemente sobre los nuevos recursos ofrecidos por la Consejería de Educación” ( $SD= ,900$ ) es el que ha obtenido mayor heterogeneidad, es decir, hay opiniones de todo tipo. Además, este ítem ha tenido el valor mínimo de uno.

#### *Utilidad/adecuación de los recursos*

Podemos observar en la Tabla 5 que los orientadores han otorgado una valoración más positiva al ítem 4.3 “La información que aporta es útil para mi trabajo” ( $M= 4,20$ ) Sin embargo, el ítem 4.7 “Reenvío a mis compañeros para la búsqueda de recursos y/o información” ( $M= 3,36$ ) ha obtenido la media más baja en esta dimensión.

Tabla 5.

Utilidad/ adecuación de los recursos desde la opinión de los orientadores. Estadística descriptiva

<b>Ítems utilidad/adecuación de los recursos</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>
4.1 Consulta habitualmente ORIENTAMUR.	4,18	,834	1	5
4.2 Cumple mis pretensiones como profesional de la Orientación.	3,91	,821	2	5
4.3 La información que aporta es útil para mi trabajo.	4,20	,786	2	5
4.4 La normativa está actualizada.	3,91	1,019	1	5
4.5 La bibliografía está específicamente relacionada a temas/bloques temáticos concretos.	3,91	,925	2	5
4.6 Los recursos respetan la normativa correspondiente a derechos de autor y de propiedad intelectual.	4,16	,645	2	5
4.7 Reenvío a mis compañeros para la búsqueda de recursos y/o información.	3,36	1,131	1	5
4.8 Los recursos destinados a los orientadores son adecuados.	4,11	,775	2	5
4.9 Los recursos orientados a las familias son adecuados a sus necesidades.	3,56	,755	2	5
4.10 Los recursos orientados a los alumnos son adecuados a sus necesidades.	3,58	,812	2	5
4.11 Los recursos orientados al profesorado son adecuados a sus necesidades.	3,60	,720	2	5
4.12 Los recursos orientados a los tutores son adecuados a sus necesidades.	3,62	,834	2	5

Pero no todos los orientadores opinan de la misma manera, este último ítem, 4.7 “Reenvío a mis compañeros para la búsqueda de recursos y/o información” ( $SD= 1,131$ ), ha obtenido la mayor disparidad de opiniones. El ítem 4.6 “Los recursos respetan la normativa correspondiente a derechos de autor y de propiedad intelectual” ( $SD= ,645$ ) ha sido el que ha tenido una respuesta más homogénea con un grado de acuerdo alto ( $M=4,16$ ).

#### *Aspectos pedagógicos*

En la Tabla 6 podemos resaltar que, las opiniones de los orientadores no han sido demasiado favorables, especialmente en el ítem 5.2 “Utilizo el apartado de contacto para resolver preguntas frecuentes” ( $M= 2,91$ ). La opinión valorada más favorablemente ha sido el ítem 5.1 “Los recursos presentan una información actual e innovadora” ( $M=3,80$ ).

Tabla 6.

Aspectos pedagógicos, sobre el portal ORIENTAMUR, en opinión de los orientadores. Estadística descriptiva

Ítems aspectos pedagógicos	M	SD	Mín.	Máx.
5.1 Los recursos presentan una información actual e innovadora.	3,80	,919	1	5
5.2 Utilizo el apartado de contacto para resolver preguntas frecuentes	2,91	1,203	1	5
5.3 El portal permite contribuciones por parte de los orientadores.	3,36	1,351	1	5

Si revisamos la diversidad de opiniones, nos damos cuenta de que en todos los ítems hay una gran discrepancia, destacando el 5.3 “El portal permite contribuciones por parte de los orientadores” ( $SD= 1,351$ ).

#### Motivación e interés de los recursos

Realizando un análisis de la Tabla 7 podemos apreciar el mayor grado de acuerdo en el ítem 6.5 “Difundo entre mis compañeros los recursos disponibles” ( $M= 4,00$ ). La opinión menos satisfactoria viene de la mano del ítem 6.1 “Son motivadores como orientador de Educación Secundaria” ( $M= 3,47$ ).

Tabla 7.

Motivación e interés de los recursos desde la opinión de los orientadores. Estadística descriptiva

Ítems motivación e interés de los recursos	M	SD	Mín.	Máx.
6.1 Son motivadores como orientador de Educación Secundaria.	3,47	1,531	1	5
6.2 Los recursos imprimibles son suficientes.	3,91	,821	2	5
6.3 Los recursos interactivos son suficientes.	3,49	,968	2	5
6.4 Los recursos educativos ayudan a mejorar mi trabajo.	3,40	,915	1	5
6.5 Difundo entre mis compañeros los recursos disponibles	4,00	,769	2	5

La mayor diversidad de opiniones de todos los ámbitos se encuentra en el ítem 6.1 “Los recursos son motivadores como orientador de Educación Secundaria” ( $SD= 1,531$ ). El ítem con mayor homogeneidad es el 6.5 “Difundo entre mis compañeros los recursos disponibles” ( $SD= ,769$ ).

### Valoraciones globales

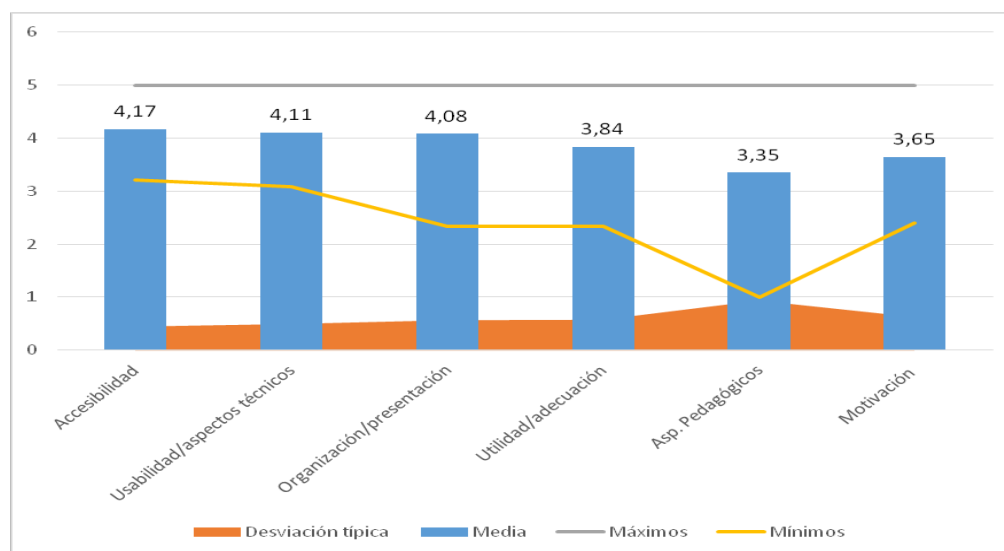


Figura 1: Valoración media de las dimensiones del cuestionario en opinión de los orientadores. Estadística descriptiva.

Como podemos ver en la Figura 1, las tres primeras dimensiones obtienen el mayor grado de acuerdo, es decir, los orientadores tienen una opinión formada más positiva para las siguientes dimensiones: accesibilidad al portal de Atención a la Diversidad: ORIENTAMUR, usabilidad/aspectos técnicos y organización y presentación de los recursos. El aspecto pedagógico ha sido en el que ha obtenido un mayor grado de desacuerdo, presentando la media más baja ( $M=3,35$ ).

Con respecto a la diversidad de opiniones, podemos observar que existe una clara heterogeneidad en el aspecto pedagógico, existiendo una mayor homogeneidad en las demás dimensiones.

Con estos resultados, podemos mencionar que, según los orientadores que han colaborado con este proyecto de investigación, las dos primeras dimensiones, de acceso, usabilidad/aspectos técnicos son las que han obtenido un grado de mayor acuerdo.

Para terminar el apartado de análisis descriptivo, revisaremos la valoración global del portal ORIENTAMUR, como siempre, desde la perspectiva de los orientadores. Podemos ver los datos extraídos en la Tabla 8.

#### Tabla 8.

Valoración global del portal de Atención a la Diversidad ORIENTAMUR desde la perspectiva de los orientadores. Estadística descriptiva

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>
Valoración global	3,8	,44	2,81	4,76

## 2. Análisis de contraste de medias en función de variables sociodemográficas

A continuación, realizaremos un análisis comparativo de las opiniones de los orientadores según las variables: titulación, edad, sexo, experiencia docente, grado de formación en TIC, situación laboral y tipo de centro. Para ello utilizaremos dos pruebas principalmente, la prueba H de Kruskal – Wallis y la prueba U de Mann Whitney.

Los resultados, tras realizar la prueba de H de Kruskal – Wallis, nos indican que no existe ninguna diferencia significativa, en función de la variable *titulación*. Si bien en cuanto a la variable *edad*, en la Tabla 9, apreciamos que existen diferencias estadísticamente significativas respecto a la opinión de los orientadores en la dimensión de motivación e interés de los recursos.

Tabla 9.

Prueba de contraste de medias en cada dimensión en función de la edad de los orientadores

<b>Dimensiones</b>	<b>p</b>
Accesibilidad al portal ORIENTAMUR	,279
Usabilidad/aspectos técnicos	,377
Organización y presentación de los recursos	,193
Utilización y adecuación de los recursos	,063
Aspectos pedagógicos	,741
Motivación e interés de los recursos	,033*
Media global	,065

Para ahondar en el proceso, hemos realizado la prueba de U de Mann Whitney con el objetivo de localizar las franjas de edad entre las que existirían diferencias estadísticamente significativas, en relación a la edad de los orientadores; encontrando diferencias estadísticamente significativas significativa entre los sujetos con una franja de edad entre 36 y 45 años y los de más de 55 años ( $p=,005$ ). Dicha diferencia es favorable a los orientadores de 36 a 45 años, opinando que los recursos de este portal les motivan más en su trabajo que los orientadores de más de 55 años.

En cuanto a la variable *sexo*, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la Tabla 10 en función del sexo de los orientadores, respecto a su valoración media global y en todas las dimensiones de valoración del portal ORIENTAMUR. En todos los casos las diferencias se producen a favor de las mujeres.



Tabla 10.

Prueba de contraste de medias en cada dimensión en función del sexo de los orientadores

<b>Dimensiones</b>	<b>p</b>
Accesibilidad al portal ORIENTAMUR	,007*
Usabilidad/aspectos técnicos	,029*
Organización y presentación de los recursos	,109*
Utilización y adecuación de los recursos	,013*
Aspectos pedagógicos	,242*
Motivación e interés de los recursos	,064*
Media global	,006*

Respecto a la influencia de la *experiencia docente* en las opiniones de los orientadores, los resultados nos han mostrado que no existen diferencias estadísticamente significativas.

El *grado de formación en TIC*, los resultados de la Tabla 11, encontramos diferencias estadísticamente significativa entre el ámbito de motivación e interés ( $p=,028$ ) y la media global ( $p=,022$ ).

Tabla 11.

Prueba de contraste de medias en cada dimensión en función del grado de formación en TIC de los orientadores

<b>Dimensiones</b>	<b>p</b>
Accesibilidad al portal ORIENTAMUR	,191
Usabilidad/aspectos técnicos	,417
Organización y presentación de los recursos	,225
Utilización y adecuación de los recursos	,091
Aspectos pedagógicos	,051*
Motivación e interés de los recursos	,028*
Media global	,022*

Además encontramos un dato parcialmente significativo, la dimensión de aspectos pedagógicos. Realizando posteriormente la prueba U de Mann Whitney podemos profundizar en estos resultados quedando reflejados en la Tabla 12.

Tabla 12.

Prueba de contraste de medias (Mann Whitney) en las dimensiones de aspectos pedagógicos, motivación e interés y media global, en función del nivel de formación en TIC de los orientadores

Aspectos pedagógicos			Motivación e interés			Media global		
Grado TIC	<i>p</i>	Grado TIC	Grado TIC	<i>p</i>	Grado TIC	Grado TIC	<i>p</i>	Grado TIC
básico	,043*	avanzado	básico	,043*	avanzado	básico	,031*	avanzado
básico	,627	usuario	básico	,206	usuario	básico	,454	usuario
usuario	,027*	avanzado	usuario	,024*	avanzado	usuario	,012*	avanzado

Si centramos nuestra atención en la Tabla 12, encontramos varias diferencias estadísticamente significativas: entre el nivel básico y avanzado, y usuario y avanzado de cada una de las dimensiones; tanto en motivación, aspectos pedagógicos como en la media global. Así, dependiendo del nivel de formación en TIC de los orientadores valoran de manera diferente el portal.

La variable *situación laboral* de cada orientador, si es interino, funcionario o contratado, también se ha analizado en este estudio. Tras realizar la prueba H de Kruskal – Wallis no observamos ningún dato estadísticamente significativo.

Por último, analizando la variable *tipo de centro* (público, privado concertado y privado) en el que trabajan los orientadores participantes observamos que no existe ninguna diferencia significativa.

### 3. Observaciones y propuestas de mejora en opinión de los orientadores

Al completar la encuesta, el orientador cuenta con un espacio para observaciones/sugerencias y propuestas de mejora. Entre las respuestas dadas por este profesional en este espacio, hay una que es reiterada y es la necesidad de una actualización. Además, también propone que toda la legislación y documentos anexos que necesite el orientador en su labor se encuentren recogidos en este portal.

## Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que la valoración global del portal ORIENTAMUR, según la opinión de los orientadores, ha sido positiva, con una nota de notable, como hemos explicado anteriormente, encontrando en las respuestas, en general, un alto nivel de homogeneidad.

Este portal destaca fundamentalmente en tres dimensiones desde la percepción de los orientadores, en este orden: accesibilidad al portal de Atención a la Diversidad: ORIENTAMUR, usabilidad/aspectos técnicos y organización y presentación de los recursos (todas con una media superior a cuatro puntos de un total de cinco). Dentro de estas dimensiones encontramos algunos puntos fuertes a destacar, por ejemplo, el acceso permanente que tienen los orientadores desde su departamento al portal ORIENTAMUR, que el texto es legible en todo el sitio web y que este portal permite una búsqueda selectiva distinguiendo entre grupos temáticos etapas, dificultades... Sin embargo, también pueden mejorarse ciertos aspectos que han sido los menos apreciados por los orientadores participantes como el ítem 1.6 “La interfaz de usuario cuenta con opciones de accesibilidad para personas con discapacidad”, lo que nos puede indicar que los orientadores desconozcan este servicio y/o nunca lo hayan utilizado.

El aspecto pedagógico ha sido la dimensión menos valorada por los orientadores. Además, es la dimensión en la que hemos obtenido respuestas más dispares. Podemos deducir de

esta estimación que una posible mejora futura del portal podría devenir de este aspecto. Podría mejorarse la interactividad y el feedback entre los orientadores y el Servicio de Atención a la Diversidad de ORIENTAMUR; ya que hemos observado que los orientadores no se suelen poner en contacto para resolver preguntas frecuentes. Además, los orientadores opinan que los recursos que proceden de las buenas prácticas del profesorado que contiene el portal no son suficientes por lo que promover este tipo de acciones podría ser un impulso positivo a este portal.

Hemos encontrado que las respuestas han sido independientes de variables como la titulación del orientador, la experiencia docente, la situación laboral y el tipo de centro. Sin embargo, la opinión de los orientadores sí que depende de factores como la edad, en concreto entre los orientadores de 36 a 45 años y los de más de 55 años. Los orientadores cuya edad se sitúa en una franja intermedia opinan que los recursos del portal les motivan más en su trabajo que los orientadores mayores de 55 años. Esto puede deberse a un mayor manejo de las TIC y de búsqueda en el portal que los orientadores con una edad mayor. En cuanto al sexo, las mujeres muestran un grado de acuerdo significativamente mayor respecto a los hombres en la valoración global del portal ORIENTAMUR y en todos los demás aspectos evaluados: accesibilidad, usabilidad y aspectos técnicos, organización y presentación, aspectos pedagógicos y motivación en su uso. Esto puede deberse a que estén más familiarizadas con la página haciendo más uso de ella que los hombres. Por último, también hemos encontrado diferencias significativas en cuanto al grado de formación en TIC, encontrándose ésta entre los orientadores que opinan que poseen un nivel básico y los que afirman tener un nivel avanzado. Éstos últimos son más críticos con la página mientras que los primeros la valoran de una forma más favorable.

Por otro lado, no debemos olvidar las observaciones realizadas por los orientadores participantes concretadas en la necesidad de una actualización del portal. Puede que sea el momento de introducir una mayor interacción e interactividad en ORIENTAMUR como he aclarado anteriormente. También podemos solicitar mayor originalidad y creatividad de los recursos prácticos y que éstos sean motivadores para la labor del orientador.

Hemos podido comprobar los estudios de Carballo et al. (1997) y Vélaz-de-Medrano et al. (2012) en los que nos señalaban que la falta de recursos era, entre otros factores, uno de los principales obstáculos o dificultades de un orientador. En nuestra encuesta, más del 50% de los orientadores opinan que los recursos disponibles en el portal ORIENTAMUR son suficientes por lo que podemos apuntar que, o bien no se produce ninguna escasez de recursos en los centros educativos de Educación Secundaria de esta región o que, aunque exista esta escasez, no proviene del portal para la atención a la diversidad siendo éste suficientemente completo. Por otro lado, debemos añadir que todos los orientadores consideran que tienen el conocimiento necesario para utilizar los recursos. Sin embargo, lo que sí proponen los orientadores como mejora del portal sería la mayor actualización de algunos de los aspectos o temáticas que se pueden consultar a través del mismo, lo que facilitaría la labor de asesoramiento psicopedagógico de este profesional y le garantizaría un mayor nivel de calidad, al disponer de la información más actualizada de su ámbito profesional de intervención.

## Referencias

- Aciego, R., Álvarez, P. & Muñoz, M.C. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Revista Cultura y Educación*, 17, 35-52.
- Álvarez, P., Bethencourt, J. & Cabrera, L. (2000). La transición al mercado laboral de los psicopedagogos: estudio de las dos primeras promociones en la Universidad de La Laguna. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 53(3), 553-547. Extraído de: <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2357090.pdf&ei=t6GVda6OsjUYqykbGK&usq=AFQjCNEJoRsDYCgHUPXT2HMZKbHKJP-Byg&sig2=PKkEwE9qjw-Q22izW48dUA>[revisado 16 febrero 2015]
- Arnáiz, P. & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Cabero, J. & Duarte, A. (2000). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 166, 17-28.
- Couper, P. & Miller, P. (2008). Web survey methods. Introduction. *Public Opinion Quarterly*. 72(5), 831-835.
- Comes, G., Parera, B., Vedriel, G. & Vives, M. (2009). El psicopedagogo y la psicopedagoga en Cataluña. *Revista de Ciències de l' Educació*, III época, 225-239.
- Cano, M., Mayoral, P., Liesa, E. & Castelló, M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24(3), 80-97.
- Carballo, R., Fernández, M.J., Díaz, M.T & García, N. (1997). Orientación en Educación Secundaria: situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación educativa*. 15(2), 9-83.
- De Vellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Escarbajal, A., Mirete, A.B., Maquilón, J. J., Izquierdo, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada, N. & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15(1), 135-144. Extraído en: <http://www.aufop.com>
- Hernández Pina, F. & Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa». En S. Nieto (Ed.) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Madrid: Dykinson.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de noviembre para la Mejora de la Calidad Educativa.

- Liesa, E., Castelló, M., Carretero, R., Cano, M. & Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: valoraciones de los protagonistas. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16(2), 451-468.
- Marcelo, C. & Zapata, M. (2008). Cuestionario para la evaluación: “evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia”. Metodología de uso y descripción de indicadores. *RED: Revista de Educación a Distancia*. Extra nº 7, (Ejemplar dedicado a: Evaluación de la calidad en entornos virtuales de aprendizaje).
- Marqués, P. (1998). Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo. *Educación: revista de la Sección de Ciencias de la Educación*, 25, 95-111.
- Mirete, A. B., Cabello, F., Martínez-Segura, M. J. & García-Sánchez, F. A. (2013). Cuestionario para la evaluación de aspectos didácticos, técnicos y pedagógicos de webs didácticas. Murcia: EDITUM. Extraído de: [http://www.um.es/webs\\_didacticas/instrumentos/CEETP/CEETP\\_files/CEETP%20version%20extendida.pdf](http://www.um.es/webs_didacticas/instrumentos/CEETP/CEETP_files/CEETP%20version%20extendida.pdf) [revisado 18 febrero 2015]
- Vélaz-de-Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Galán, A., Guillamón, J.R., Negro, N. & Torrego, J.C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis y prospectiva. *Revista de investigación educativa*, 19, 199-220.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzano, S. & Blanco, A. (2012). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Extraído de: <http://www.uned.es/grisop/documentos/Doc%208.pdf>

Ramos-Rodríguez, E. & Reyes-Santander, P. (2017). Favoreciendo la reflexión del docente: un Estudio de Clases sobre cálculo integral usando tecnología. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 67-85.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.245691>

## Favoreciendo la reflexión del docente: un Estudio de Clases sobre cálculo integral usando tecnología

Elisabeth Ramos-Rodríguez<sup>(1)</sup>, Pamela Reyes-Santander<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; <sup>(2)</sup>Universidad de Bielefeld, Alemania

### Resumen

Para enfrentar la pregunta ¿cómo fortalecer en un entorno colectivo, la reflexión sobre su práctica de profesores universitarios? diseñamos una alternativa de formación basada en una sesión de Estudio de Clases articulada con la noción de reflexión sistemática. Establecimos referentes teóricos desde la reflexión y la noción de tarea matemática para abordar, con un enfoque cualitativo, un estudio interpretativo. Examinamos los datos extraídos de transcripciones de la grabación en vídeo de la sesión realizada en un evento internacional. Se observa que la alternativa de formación propuesta presenta elementos que favorecen la reflexión sobre la práctica del docente.

### Palabras clave

Reflexión docente; Estudio de Clases; cálculo integral; tecnología.

### Contacto:

Elisabeth, Ramos-Rodríguez, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Blanco Viel 2950, Valparaíso, Chile, [elisabeth.ramos@pucv.cl](mailto:elisabeth.ramos@pucv.cl), (056)322274074.

Pamela Reyes-Santander, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Blanco Viel 2950, Valparaíso, Chile, [pamela.reyes@ucv.cl](mailto:pamela.reyes@ucv.cl), (056)322274074.

## Encouraging reflection of the teacher: a Study of classes on integral calculus using technology

### Abstract

To address the question ‘how to strengthen a collective environment, reflection on their practice of university professors?’ we have designed an alternative education based on a study session Classes articulated with the notion of systematic reflection. We established theoretical framework from the reflection and the notion of mathematical task to address, with a qualitative approach, an interpretive study. We examined data from transcripts of the video recording of the session in an international event. It is noted that alternative training proposal has elements that favor reflection on teaching practice.

### Key words

Teacher reflection; study classes; integral calculus; technology.

### Introducción

Los nuevos enfoques educativos, las diversas modalidades de evaluación docente, el cambio generacional entre docentes y estudiantes, los avances tecnológicos, son algunos de los factores que hacen que el desarrollo profesional se deba tomar con seriedad y profundidad en el ámbito educativo. Alsina (2012) detecta tres factores que favorecen el proceso de transformación de las concepciones del profesorado, en donde el segundo de ellos es la reflexión sistemática sobre la propia práctica. Se hace necesario proyectar la reflexión con seriedad y profundidad para lograr un proceso de transformación en las concepciones de los participantes.

Desde esta perspectiva, contar con docentes con habilidades de reflexión y pensamiento crítico, empieza a ser un foco de interés de las políticas educativas a nivel mundial. En Chile se evidencia un aumento de las investigaciones en esta línea, a través del trabajo de Cornejo y Fuentealba (2008) y del trabajo doctoral de Ramos (2014), en México, el estudio de Parada, Figueras y Pluinage (2009), en el Reino Unido, la investigación de Jaworski (1993), y en Alemania, el trabajo de Reyes-Santander y Ramos-Rodríguez (2015). Un trabajo doctoral que aborda la reflexión de docentes universitarios es el de Briceño (2015), en la que aplica estrategias formativas basándose en la reflexión. En este contexto, surge nuestra pregunta ¿cómo fortalecer en un entorno colectivo generado dentro de un evento internacional, la reflexión sobre su práctica del docente universitario de matemáticas? y se desprende como objetivo de trabajo, diseñar y estudiar una alternativa para favorecer la reflexión de académicos de enseñanza superior, basada en la metodología del Estudio de Clases y la reflexión sistemática.

La conexión del Estudio de Clases y la reflexión docente, no es simple casualidad. Elliott (2010), Uno de los principales representantes de la metodología de investigación-acción en educación, enfatiza el rol relevante que tienen los procesos de reflexión cooperativa como componente clave de la profesionalidad autónoma de los docentes, afirmando que el Estudio de clases proporciona un contexto y un espacio en el que profesores reflexionar sobre la práctica en su aula. En educación matemática, el Estudio de Clases es una de las formas de articular la reflexión compartida con la práctica, teniendo diferentes

concreciones a nivel mundial (Callejo, Llenares y Valls, 2007), ver el estudio que presentan Lim, White y Chiew (2005).

Los elementos teóricos tienen sus cimientos en la formación de profesores, en particular, en la línea de desarrollo profesional (Flores, 2007; Ponte y Chapman, 2008) y en ella, sobre la reflexión del profesor (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf y Wubbels, 2001; Schön, 1983).

El estudio de clase se desarrolló en el marco del Segundo Simposio Latinoamericano para la Integración de la Tecnología en el Aula de Matemáticas y Ciencias, a realizarse en México en el año 2010, se reunieron, un grupo de académicos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), para presentar una propuesta de trabajo colectivo para profesores universitarios, que apunte a la mejora de la práctica pedagógica, a través de la discusión y reflexión de una clase (diseñada y realizada en una universidad chilena). Este trabajo recoge esta propuesta de innovación, la que busca aprovechar las instancias de eventos internacionales, para enfrentar la formación del profesorado, desde la mirada de la reflexión docente.

Con una metodología cualitativa, analizamos la sesión, a través del análisis de contenido (Flick, 2004), de los registros de las grabaciones de vídeo. Del análisis realizado se extraen diversos resultados, de índole disciplinaria y didáctica, que dan luces de cómo enfrentar la formación docente, bajo el alero de la reflexión sobre la práctica.

## Marco de referencia y antecedentes

La formación de profesores es una línea de investigación, ampliamente desarrollada, dentro de la didáctica de las matemáticas, teniendo una diversidad de estudios en esta área, como lo dejan de manifiesto Cardeñoso, Flores y Azcárate (2001), a través de distintas investigaciones que van en esta línea, indicando el sentido que tiene en la docencia de matemáticas. Dentro de esta línea está el estudio del desarrollo profesional, proceso en donde el profesor asume el papel de protagonista de un proceso, iniciado en la formación inicial de la carrera profesional y que evoluciona a lo largo de la vida, tomando en cuenta los sucesos personales como factores que influyen en su desarrollo (Ponte y Chapman, 2008).

La reflexión es un elemento del desarrollo profesional, que se le presta atención en el ámbito docente desde hace varias décadas, cuando Dewey (1910) presentó algunas directrices respecto a la noción de reflexión, manteniéndose presente en la concepción de profesor reflexivo actual (Flores, 2007), que considera, además, la epistemología en la práctica, aportada por Schön (1983), quien relaciona la reflexión con la acción, a través de las nociones de reflexión durante y sobre la acción (ibídem, 1983).

Existen diversos modelos, que permiten abordar la reflexión de manera sistemática, de aquellos utilizados en educación matemática, seleccionamos el modelo ALaCT de Korthagen et al. (2001), empleado en formación inicial y continua del profesorado.

Korthagen (Korthagen et al., 2001), describe el proceso destinado al aprendizaje reflexivo, denominándolo ALaCT, como un proceso cíclico con cinco fases. En la tabla 1, se especifica cada fase, incluyendo algunas preguntas orientadoras, para estimular al docente en torno a cada fase (Tigchelaar, Melief, Rijswijk y Korthagen, 2005).



Tabla 1.  
Fases del proceso ALaCT (Korthagen et al., 2001; Tigchelaar et al., 2005)

Fase	Definición	Preguntas de apoyo
Fase 1 Acción o experiencia.	Es la situación que da el punto de partida a la reflexión, de donde se extrae la problemática que el observador (u observadores, activo(s) en la clase o no) identificará y analizará. En esta fase, se describe lo que pretende la actividad, en qué se quiere centrar el docente en forma especial, entre otros. Esta fase está relacionada con la idea de Dewey de partir de un problema, una situación conflictiva o importante para el profesor.	¿Qué quería conseguir? ¿En qué me quería centrar de forma especial? ¿Qué quería intentar poner en práctica?
Fase 2 Mirar hacia atrás en la acción.	Consiste en esbozar una “imagen” de lo que fue la situación real.	¿Cuáles fueron los acontecimientos concretos? ¿Qué quería? ¿Cómo lo hice? ¿Cómo me sentí? ¿Qué, en mi opinión, pensaban, sentían o hacían mis alumnos?
Fase 3 Conocimiento de los puntos importantes o esenciales.	Focalizamos la atención en tomar conciencia de los aspectos fundamentales que dieron lugar a las respuestas de la fase anterior. En esta etapa es donde suele intervenir un agente externo (en forma de experto o mediante la lectura de documentos) que orienten al profesor a examinar las teorías que subyacen al problema que ahora se hace explícito.	¿Cuál es la relación entre las respuestas dadas a las preguntas en la fase 2? ¿Qué influencia tiene el contexto/la escuela como un todo? ¿Qué significa esto para mí? ¿En qué consiste el problema (o el descubrimiento positivo)?
Fase 4 Crear, buscar y preparar comportamientos alternativos para la acción.	En este momento los docentes buscan estrategias o soluciones de cómo abordar posteriormente la problemática(s), para aplicarlas en un nuevo evento escolar. Se buscan soluciones o caminos para aprovechar el descubrimiento de la etapa anterior.	¿Qué alternativas posibles veo? (soluciones o caminos para aprovechar mi descubrimiento) ¿Cuáles son las ventajas y desventajas? ¿Qué decido hacer la próxima vez? ¿Cómo hago eso exactamente y en concreto?
Fase 5 Comprobar en una nueva situación.	En esta etapa se estudia una nueva situación a partir de la reflexión realizada en el ciclo anterior, empezando un ciclo nuevo de reflexión, pero desde las apreciaciones anteriores.	

Este proceso cíclico, Korthagen lo modela por medio de la figura 1.

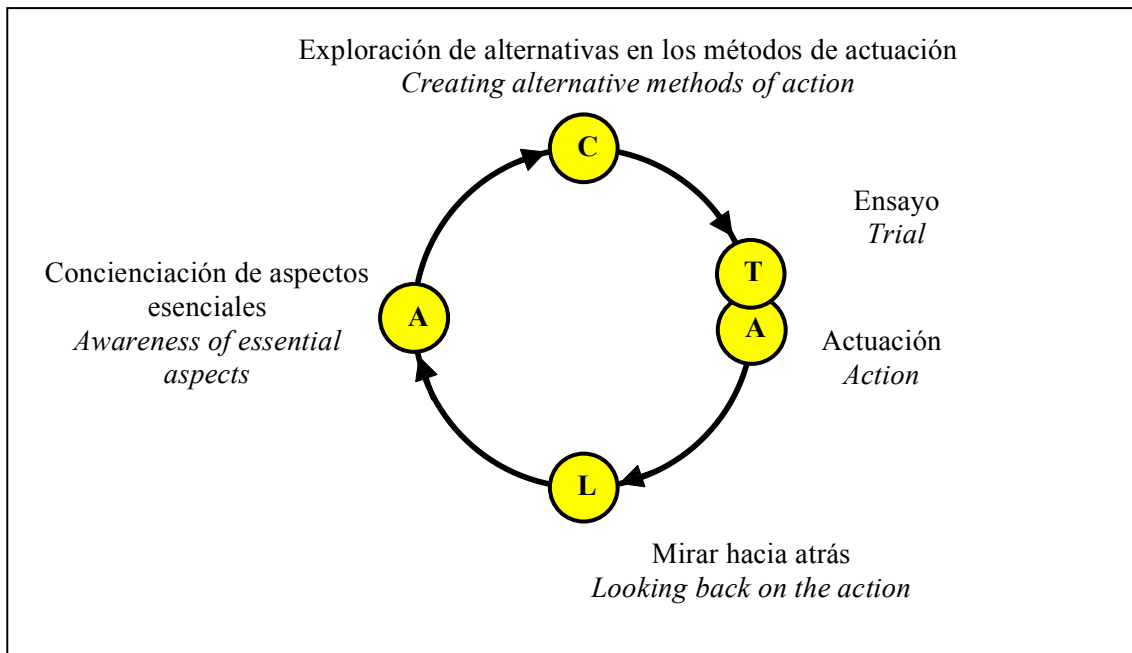


Figura 1. Modelo ALaCT de Korthagen (Korthagen et al, 2001)

La reflexión debe centrarse en un problema de la práctica de los profesores. La sesión analizada, se focalizó en la discusión de problemas que surgen en la enseñanza y el aprendizaje del cálculo integral, en particular, sobre el tratamiento de la noción de integral impropia. Con el propósito de profundizar en aspectos referentes a la problemática discutida, analizamos el elemento matemático que está involucrado en el estudio, desarrollando parte del análisis didáctico (Gómez, 2007; Rojas, Flores y Ramos, 2014) de la integral impropia.

Para analizar la reflexión, es necesario centrarse en algunos elementos que puedan reflejar el proceso llevado a cabo. En este caso, se consideran las tareas de enseñanza discutidas por los docentes y el contenido matemático que emerge.

Sobre las tareas de enseñanza, Stein y sus colegas (Stein, Smith, Henningsen y Silver, 2000), sostienen que la reflexión sobre la enseñanza a través del lente del marco de las tareas matemáticas, proporciona a los profesores la oportunidad de examinar críticamente la actividad del aula, en términos de las exigencias cognitivas que se evidencian en las tareas, cómo se pueden realizar de forma diferente y/o mejorar aspectos de éstas. Destacamos dos aspectos sobre las tareas de enseñanza: gestión y nivel de exigencia cognitiva.

La gestión de las tareas, está relacionada con la forma en que se implementan las tareas en clases. El análisis cognitivo dentro del análisis didáctico (Gómez, 2007; Rico, 1997), permite detallar fundamentadamente: aquellos errores de los estudiantes al abordar las tareas, las dificultades que subyacen a esos errores y los obstáculos que necesitan superar para resolver esas dificultades. Estos tres aspectos consideramos como categorías de análisis respecto a la gestión de las tareas.

La demanda cognitiva, se refiere a la profundidad con que se pretende tratar un tema. Para este análisis, se consideró cuatro categorías de demanda cognitiva, excluyentes entre sí:

memorización, procedimientos sin conexiones, procedimientos con conexiones y “haciendo matemática” (Stein et al., 2000).

Sobre el contenido matemático, nos basamos en parte del análisis de contenido (Gómez, 2007; Rico, 1997), analizando los conceptos y procedimientos que cubren el tema matemático. Abordamos este análisis, a través de un mapa conceptual con los elementos fenomenológicos, su clasificación y registros de representaciones (figura 2).

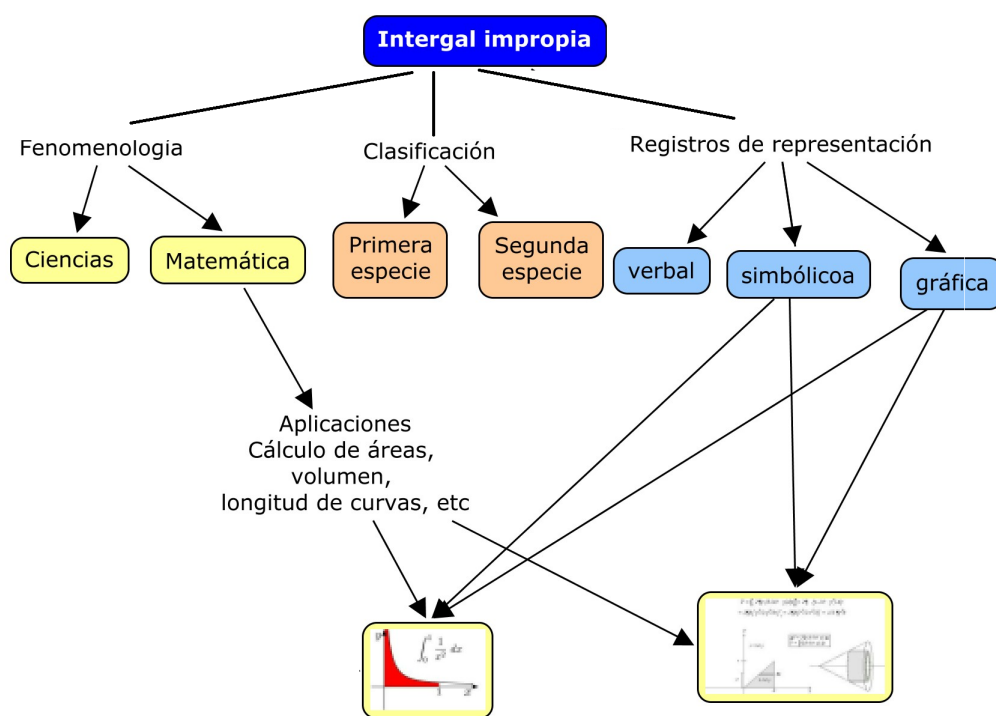


Figura 2. Mapa conceptual con elementos fenomenológicos y representaciones

Y también un mapa conceptual con los objetos matemáticos relacionados con la integral impropia (figura 3). Ambos mapas muestran una panorámica de los elementos involucrados y/o relacionados con las integrales impropias (dentro de los contenidos matemáticos de la enseñanza universitaria), de las formas de representación que utilizan y de los campos de fenómenos que la rodean.

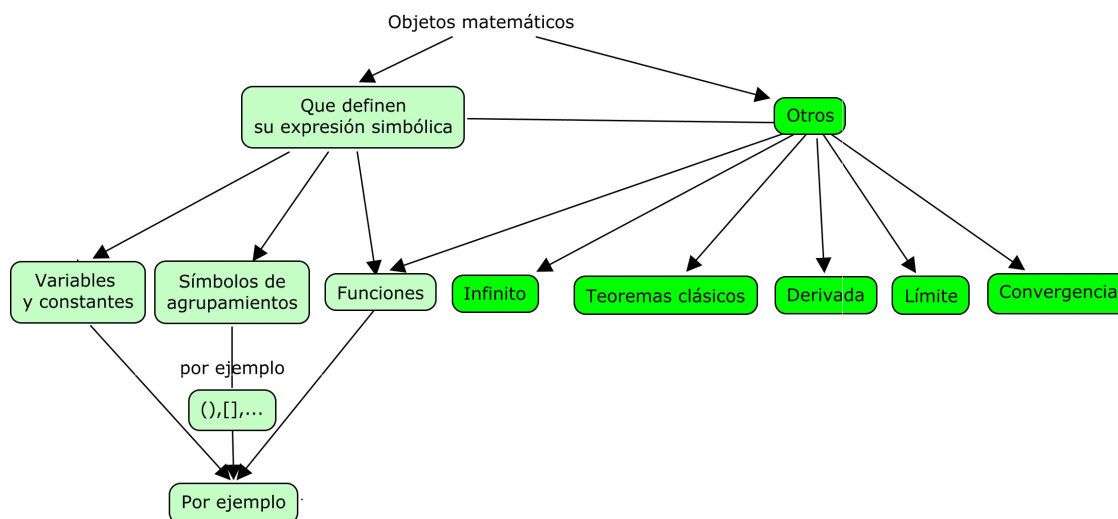


Figura 3. Mapa conceptual con objetos matemáticos relacionados con integral impropia

Esta figura muestra las consideraciones que pueden surgir en torno a la integral en los diferentes etapas de reflexión, dependiendo de la profundización los profesionales de la educación, estos pueden ir cada vez introduciéndose más en los diferentes aspectos de la integral.

Hemos visto elementos teóricos y antecedentes respecto a la reflexión, pasamos ahora a mostrar algunos antecedentes que colaboran al estudio.

El uso de medios tecnológicos en la enseñanza universitaria, va tomando mayor fuerza como un elemento favorecedor para el aprendizaje de los estudiantes (Baelo y Cantón, 2009). Aun así, se percibe cierta resistencia, por parte del profesorado, al cambio pedagógico que su uso involucra (Lerman y Zevenbergen, 2006). En contraparte, aumentan cursos e instancias de formación para docentes sobre TIC. En eventos internacionales, destacamos los Simposios Latinoamericanos para la Integración de la Tecnología en el Aula de Matemáticas y Ciencias (<http://education.ti.com/educationportal/sites/LATINOAMERICA/nonProductMulti/simposio.html?bid=3>), dirigido a especialistas de la educación, con el fin de capacitar en tecnologías específicas y favorecer el encuentro de docentes para compartir experiencias. En él, resaltamos una instancia que involucra la realización de clases en situ, con tecnología, con objeto de analizarlas con el profesorado presente en el evento. De estas instancias surge la experiencia que analizamos en este documento, la que posteriormente, replicamos con académicos de la Universidad de Ausburgo (Ramos, 2012).

Una experiencia similar, con tecnología, pero enmarcada dentro de un curso de formación continua, realizamos con docentes de enseñanza primaria, secundaria y universitaria (Ramos y González, 2012), en el contexto de Estudio de Clases japonés (Isoda, Mena y Arcavi, 2007).

Se han diseñado otras alternativas de trabajo con Estudio de Clases, como Nickerson, Fredenberg y Druken (2014), donde diseñan y llevan a cabo una estrategia de Estudio de Clases on-line.

Teniendo sentado nuestro marco teórico y considerando los estudios relacionados con la temática, pretendemos estudiar una alternativa de formación -para profesores de enseñanza superior- basada en el Estudio de Clases y la reflexión, en un encuentro

internacional de profesores sobre uso de tecnologías, planteándonos dos objetivos específicos: a) explicitar la conexión entre la sesión de clase (Estudio de Clases) con el proceso de reflexión, es decir, identificar los momentos de la sesión de Estudio de Clases con las fases del proceso reflexivo promovido, b) caracterizar los elementos predominantes en la reflexión llevada a cabo por los docentes.

### Método

Con un enfoque cualitativo, realizamos un estudio exploratorio, cuyo diseño es no experimental, transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El contexto es una sesión de Estudio de Clases realizada en el año 2010, dirigido por dos profesores-investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que se propusieron promover instancias de desarrollo profesional para docentes de matemáticas a través del diseño, realización y discusión de una clase que utilice tecnología, que llamamos Clase en Estudio y que detallamos a continuación.

#### La Clase en estudio

Es una clase diseñada con uso de tecnología inalámbrica (Calculadoras TI Nspire conectadas a TI Navigator), con el fin de introducir el concepto de integral impropia. La tarea de enseñanza prevista consta de cuatro partes, como se muestra en la figura 4.

**Parte I: Lectura y comprensión del enunciado.**

Gabriel pavimenta con oro una calle infinita

Al ángel Gabriel se le pide pavimentar con oro una calle infinita que parte en la "entrada del cielo" de ancho a lo 1[m].

Gabriel obedeció, pero hizo que el grosor  $h(x)$  de oro de esta calle en la ubicación  $x$  satisficiera la función:

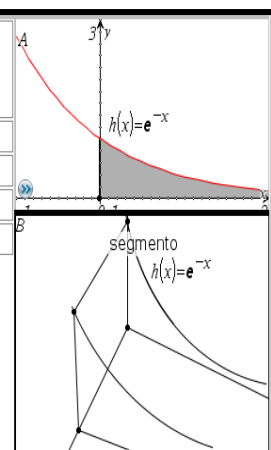
$$h(x) = e^{-x}$$

¿Cuánto oro necesitará?

**Parte II: Uso de registro de representación.**

¿cuál de las siguientes figuras representa mejor la situación?

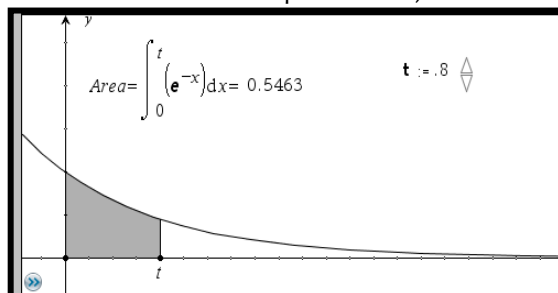
- Figura A
- Figura B
- Ambas
- N.A.



**Parte III: Uso de parámetros, deslizadores**

$$Area = \int_0^t (e^{-x}) dx = 0.5463$$

$t := .8$



Varía el parámetro  $t$  y escribe una observación al respecto.

**Parte IV: Concluyendo.**

Expresa la cantidad de oro necesaria en términos de integral. Luego, si es posible, determine su valor.

.....

.....

.....

Figura 4. Las cuatro partes que componen la tarea de enseñanza

La clase fue analizada en la sesión de Estudio de Clases, describiéndola a continuación.

La sesión de Estudio de Clases

Se basó en las ideas que emergen del Estudio de Clases, tuvo cinco momentos claves, los que se resumen en la tabla 2.

Tabla 2.

Momentos de la sesión de Estudio de Clases

Momentos	Especificaciones	
1. Presentación de aspectos de la clase	Objetivos planteados	Ampliar el concepto de integral impropia
		Usar las bondades de TI Nspire
		Usar las bondades de TI Navigator
	Contexto de la clase	Características de los alumnos.
		Conceptos previos: integrales definidas, aplicación de éstas
	Recursos tecnológicos	TI Nspire
TI Navigator		
2. Presentación de los participantes	Breve presentación de participantes	Para promover un clima de confianza, se les pide a los docentes que se presenten, detallando su lugar de trabajo, cursos y/o alumnos a los que dicta clases. También se les pide que manifiesten si han tenido experiencia en uso de TIC y a qué nivel.
3. Presentación de la clase	De las partes de la clase. Análisis a priori	Parte I: Lectura y comprensión del enunciado
		Parte II: Uso de registros de representación, cambio de dimensiones
		Parte III: Uso de parámetros, deslizadores
		Parte IV: Concluyendo
4. Presentación en vídeo de la clase	De algunos episodios de cada parte de la clase	Presentación de episodios
		Confrontación con las respuestas y análisis a priori realizado anteriormente
5. Metareflexión	Planteamiento de preguntas globales	<p>¿Se desarrolló la clase según lo que se pensó?</p> <p>¿Cómo influye la concepción de “infinito” para el desarrollo de la actividad?</p> <p>¿Por qué, a pesar de haber realizado un análisis gráfico, los alumnos no relacionan éste análisis con la convergencia de la integral impropia?</p> <p>¿Qué aspectos habría que reconsiderar para una próxima oportunidad?</p> <p>¿Realizaría esta tarea con sus alumnos?</p>

Participan 18 docentes de matemáticas, de 11 universidades de México y de una universidad chilena. Fue dirigida por dos profesores-investigadores, uno de ellos es la autora principal de este artículo.

El instrumento de recogida de información se basa en las transcripciones de la grabación en video de la sesión de Estudio de Clases, comentarios, ideas y observaciones de los profesores en dichas transcripciones, textos escritos de las intervenciones de los profesores.

Para extraer la información, realizamos un análisis de contenido (Krippendorff, 1990), fijando como unidades de análisis el conjunto de intervenciones de los participantes que tuvieran alguna conexión o idea en común, las que llamamos “episodios”.

Las dimensiones, de índole cualitativas, que nos permitieron clarificar el proceso de reflexión realizado por los docentes son las tareas de enseñanza y el contenido matemático. Las categorías de análisis empleadas para el análisis de contenido, respecto a la dimensión tareas de enseñanza, son la forma de gestionar las tareas y el nivel de exigencia cognitiva que proponen. Para la dimensión contenido matemático, las categorías se extraen del análisis de contenido (del análisis didáctico) desarrollado: concepto, registros de representación, clasificación y aplicaciones. Los detalles sobre las categorías fueron expuestas en el marco teórico. La tabla 3, recoge las dimensiones y categorías de manera resumida.

Tabla 3.  
Dimensiones y categorías de análisis

Dimensión	Categorías	Sub-categorías
Tareas de enseñanza	Gestión de tareas	Errores Dificultades Obstáculos
	Demanda cognitiva	Memorización Producción sin conexión Producción con conexión Haciendo matemáticas
Contenido matemático	Concepto	Noción Objetos matemáticos con los que se relaciona
	Registros de representación	Verbal Simbólico Gráfico
	Clasificación	De primera especie De segunda especie
	Fenomenología	Contextos físicos Contextos matemáticos Otros

Teniendo definidas las categorías de análisis, procedimos a examinar las intervenciones de los profesores y clasificar sus aportes. Para ello, identificamos las categorías sobre cada unidad de análisis extraída de las transcripciones.

En el caso que la unidad de análisis corresponda a la intervención de un docente, hemos asignado la sigla I(D). Cuando es uno de los dos profesores-investigadores la sigla es I(P1) o I(P2), según sea el que intervenga de uno de los dos.

## Análisis y discusión

Antes de analizar la reflexión de los docentes, se procede a articular los momentos de la sesión de Estudio de Clases con las fases del ciclo reflexivo ALaCT, proceso que detallaremos a continuación.

La primera fase del proceso reflexivo se inicia con una situación que emerge de los profesores-investigadores, quienes presentan una clase (momento 1 de la sesión de Estudio de Clases), y provocan a los docentes la discusión sobre lo que podría suceder en ella (momento 3). También es parte de esta fase, el momento 2, donde los profesores-investigadores provocan un clima de confianza entre los participantes, colaborando al proceso de reflexión de ellos. El momento 4 se identifica con las fases 2 y 3 del ciclo reflexivo, ya que en él, los docentes, esbozan lo que sucedió e identifican elementos importantes de ello, a través del apoyo de expertos (en este caso, los profesores-investigadores). La fase 4, surge cuando los docentes nuevamente analizan la clase, pero en su totalidad, sin fijar la atención en las partes de ésta, buscando globalmente elementos que puedan servir para mejorarla, reformulando aspectos de ésta (momento 5). Debido a la dificultad de contar con un nuevo grupo de alumnos, bajo condiciones similares a las que tenían los alumnos de la clase presentada, no se pudo concretar la fase 5 del ciclo de reflexión, es decir, llevar a cabo la clase reformulada.

De esta forma, vemos como las cuatro primeras fases del ciclo de reflexión, han sido identificadas dentro de los momentos de la sesión, como se resume en la figura 5.

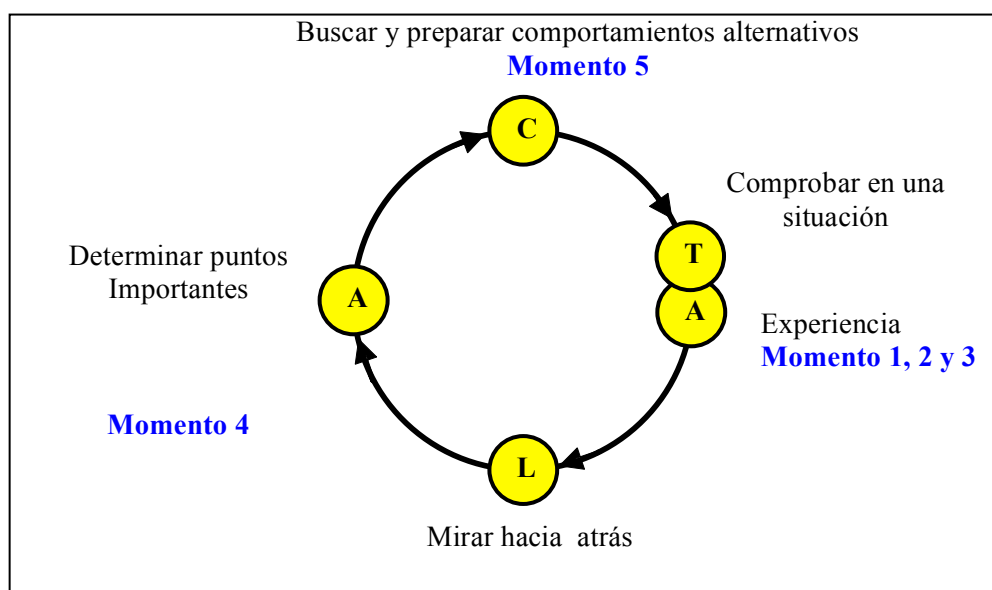


Figura 5. Las fases del modelo ALaCT concretado en el curso formativo



Luego de articular la sesión de trabajo con las fases del proceso reflexivo, pasamos a identificar y detallar elementos claves en cada fase.

La fase primera, se inicia con una situación planteada por los profesores-investigadores a cargo de la sesión de Estudio de Clases. Esta situación consistió en el planteamiento de una clase, su diseño y discusión (a priori) sobre los aspectos relevantes de la clase (momento 1 y 3 de la sesión de Estudio de Clases).

En esta fase, los profesores participantes se familiarizan con elementos generales de la clase (momento 1), como son los objetivos de ésta, los recursos utilizados y algunas características de los alumnos, como, por ejemplo, sus conocimientos previos y la profesión que estudian. También los docentes en esta fase, se familiarizan con las partes de la clase (momento 3), a través de la actividad diseñada con la calculadora TI Nspire y TI Navigator. En este tercer momento, además los docentes discuten (a priori) sobre lo que creen que pueda suceder en cada parte de la clase, planteándoles preguntas del tipo: ¿qué crees que va a responder el alumno? ¿Qué conclusiones obtendrá el alumno cuando varíe el parámetro  $t$  en la calculadora? Estas y otras preguntas son cruciales para avanzar en el proceso de reflexión, ya que ellas, por una parte, permiten a los docentes extraer sus creencias sobre las dificultades y errores que puedan surgir en la clase respecto a la matemática misma, al uso de tecnología, o a otro aspecto de ésta. Las ideas generales de esta discusión se dejan en la pizarra de tal forma de poder contrastarlas posteriormente en la fase siguiente, como se muestra en la figura 6.



Figura 6. Evidencia del trabajo en la pizarra

Un ejemplo destacable de las opiniones vertidas por los docentes en esta fase, es el episodio de la tabla 4, donde se percibe una seguridad en los docentes, respecto a que los estudiantes no tendrán dificultad (categoría gestión) en deducir la relación entre el parámetro asociado a la integral y la convergencia involucrada, argumentando que los conceptos previos, relativos a la noción de límite y convergencia (categoría concepto), están adquiridos por los estudiantes. Esto queda en evidencia en el episodio presentado en la tabla 4.

Tabla 4.

*Transcripción del episodio 34*

I(D)	El alumno va a observar el número al cual topa, porque a veces se mueven mucho al parámetro que uno les da la oportunidad de manipular, y observar que el resultado es ese o que repiten la operación y vuelve a ser el que fue la primera vez y deducen que se dirige, que converge, pero si observan que el valor por hacerlo variar se acerca a tal tope.
I(D)	Si lo van a deducir, porque ellos ya vieron el concepto de límite, en el concepto de límite se ve la convergencia. Entonces, lo más probable es que conforme muevan el deslizador a la derecha lleguen a la conclusión de que hay una convergencia, el concepto de límite.
I(P1)	Eso es lo que queremos, ese es un alumno ideal, que el concepto de limite lo traigan acá...

También hay una preocupación por abordar la gestión de las tareas de enseñanza, por ejemplo, al buscar (en la Parte II de la clase) algunas preguntas que dirijan el aprendizaje de los alumnos o respecto a la formalización del contenido matemático en discusión. En esta preocupación se percibe una tendencia a dirigir los procedimientos de los alumnos, como queda en manifiesto en el episodio siguiente. Los profesores no advierten que este planteamiento provoca una baja en el nivel de exigencia cognitiva (categoría demanda cognitiva) de la tarea de enseñanza, aspecto que luego de este episodio es planteado por uno de los profesores-investigadores.

Tabla 5.

*Transcripción del episodio 38*

I(D)	Para eso se requeriría una serie de preguntas guiadas para que el alumno lo pueda precisamente llevar a lo que uno quiere que vaya.
I(D)	A lo mejor también hacer preguntas... ¿Cómo crece el área? ¿A qué término se acerca? Estas preguntas formularlas para que ellos las deduzcan.

Una de las intervenciones del momento 2, que también pertenece a esta fase inicial, se presenta en la tabla 6. En ella un docente manifiesta su experiencia en el uso de tecnologías en el aula, refiriéndose a aspectos de la gestión de las tareas de enseñanza (forma de llevarlas a cabo y el rol de recursos tecnológicos usados). También se refiere a aspectos sobre los contenidos matemáticos, en particular, si los estudiantes tienen un dominio procedimental o bien conceptual sobre algunos contenidos.

Tabla 6.

*Transcripción del episodio 45*

I(D)	Realmente estoy interesado en esto, o sea, de alguna manera tienes que llevar al “chavito” (o al alumno), a la parte de la pizarra y explicarle con números, y bueno, lo que haces me parece bastante ideal, ya lo llevas (al alumno) a un punto en la pizarra, luego lo llevas a una situación de necesidad, por así decirlo) y luego te lo llevas a la parte donde ya está mecanizado, donde ya está más familiarizado y puede interactuar y jugar más con el equipo. Porque en algunos casos, lo he visto, tienes algunos jóvenes, muchachos, que agarran la máquina (calculadora) y si lo saben (creen saberlo) y ahí está todo el rollo, pero de pronto le dices ¿qué sucede aquí? y queda todo sorprendido...
------	---

En la segunda fase, se intenta lograr que los docentes esbocen cuáles son los acontecimientos que realmente sucedieron. El momento 4 de la sesión es clave para esta fase, la que se mezcla con la fase tres, donde los docentes toman conciencia de los aspectos fundamentales que dieron lugar a las respuestas dadas por ellos en la fase 3. La intervención de agentes externos en la fase 4, en forma de profesores-investigadores, es relevante para orientar a los profesores a examinar las teorías que subyacen a la situación que ahora se hace explícito. Las tablas 7 y 8, muestra intervenciones de los docentes en la fase 2 y la fase 3 respectivamente.

Tabla 7.

*Transcripción del episodio 51*

I(D)	11 alumnos respondieron a, 12 alumnos respondieron b y solo 3 alumnos respondieron ambas.
I(D)	Y aquí al revés (apuntando las respuestas esperadas por ellos en el análisis a priori)... (risas).

En este episodio los docentes confrontan las respuestas dadas por los estudiantes en la Parte II con las respuestas que ellos esperaban (y discutieron en el análisis a priori). Luego, en el episodio siguiente, luego del aporte de uno de los profesores-investigadores, se observa una toma de conciencia sobre lo que ocurrió realmente y porqué sucedido así. Se percibe un interés por entender a sus estudiantes para poder adelantarse y decir a priori sus razonamientos (errores y/o dificultades en este caso, categoría gestión).

Tabla 8.

## Transcripción del episodio 52

I(P2)	Pero eso es lo que pensamos que ocurriría.
I(D)	O sea que no comprendemos el razonamiento de los alumnos... Nos hace falta tratar de entender como el alumno piensa...

Sobre errores que puedan cometer los alumnos en la realización de la tarea, los docentes observan que la tarea de enseñanza planteada de esa forma puede sugerir un error relacionado con la confusión entre área y volumen. La tabla 9 es un ejemplo de esto.

Tabla 9.

## Transcripción del episodio 73

I(D)	Una observación que veo ahí, es que va implícita la propiedad de neutro multiplicativo. Al decir que tiene un metro de ancho, a veces el alumno puede estar confundiendo el área con el volumen, porque la respuesta es la misma, tanto el área como el volumen, numéricamente es la misma respuesta. Entonces ¿no han probado con un ancho diferente de 1?, para tratar de que no vayan a tener alumnos que estén con este error que se genera. Mi trabajo ahora está abocado al estudio del error que comete el alumno, el contexto algebraico, al final de cuentas es una implicación.
------	---

El contenido matemático también se discute en esta fase, especialmente en relación a la convergencia, al límite de sucesiones y al concepto de infinito.

El obstáculo (categoría gestión) que tuvieron los alumnos con la noción del infinito (categoría concepto y objetos matemáticos relacionados) se discute fuertemente, donde se observa como la mayor parte de los estudiantes no acepta la posibilidad de tener una superficie infinita con un volumen finito.

De esta forma, en la fase cuatro, los docentes, están preparados para buscar estrategias o soluciones de cómo abordar posteriormente una clase con las condiciones similares a la presentada y estudiada. Esto se consolida en el momento 5. La tabla 10, ilustra una de las intervenciones de los docentes en esta fase, en donde, se buscan estrategias que ayuden a afrontar la tarea de enseñanza de mejor forma por los estudiantes. Así este docente, luego de plantear la posibilidad que el estudiante al iniciar la temática de la integral impropia considere a la integral definida como un todo, como un objeto (olvidando su definición en base a sumas de Riemann), sugiere que retome su definición, vuelva a discretizar (sumas de Riemann), de tal forma que esto le ayude a abordar con mayor facilidad la nueva noción que se presenta (integral impropia).

Tabla 10.

## Transcripción del episodio 98

I(D)	Hay otra posibilidad que el objeto, o sea, que la integral definida sea convertida en un objeto para el estudiante [con intención de utilizarla en la integral impropia], pero al tratar de escudriñar esta situación [referida a la integral impropia], creo que tiene que regresar, tiene que analizar lo que es una integral definida [no mirarla como objeto]. Creo que una manera de ponerlo [la tarea de enseñanza] más alcance del estudiante podría ser considerar el discretizar un poco el problema, es decir, pensar en las “n” en lugar de las “t”, para acercarlo [al estudiante] a la posibilidad de pensar esto como una sucesión. Me parece que es una alternativa...
------	---

En este episodio también se puede observar un nuevo elemento matemático que aporta a la discusión, la Suma de Riemann (categoría contenido matemático).

La fase cinco, por las circunstancias del evento, no se pudo llevar a cabo.

De esta forma, se observa como cuatro de las cinco fases el ciclo de reflexión se fueron cubriendo e incentivando en la sesión de Estudio de Clases, con el fin de ser aprovechadas por el grupo de docentes.

## Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos del análisis descrito, se observa que los docentes participantes experimentan una sesión donde se ha incentivado un proceso de reflexión para ellos. En este proceso distinguimos aspectos de las tareas de enseñanza y del contenido matemático discutido. De esta forma, el análisis nos permite percibir cómo los profesores manifiestan preocupación por elementos relativos a las tareas de enseñanza, principalmente relacionados con los errores y las dificultades de los alumnos en el tratamiento de la integral impropia, es decir, elementos de la gestión de las tareas de enseñanza. Aun así, se observa poca alusión por parte de los profesores sobre el nivel de exigencia cognitiva de las tareas de enseñanza. Por otro lado, respecto a la dimensión contenido matemático, vemos que a medida que se avanza en las fases del proceso reflexivo, las intervenciones de los profesores van incorporando nuevos objetos matemáticos, relacionados con la tarea propuesta, lo que enriquece la discusión, aportando con nuevas aristas al problema planteado.

Hemos identificamos elementos de las distintas fases del ciclo reflexivo que se manifestaban en las intervenciones de los distintos participantes de esta experiencia. Destacamos la instancia reflexiva que provocó esta sesión del evento para fomentar la reflexión en la práctica, de profesores de distintas latitudes. En donde, se evidenció un esfuerzo e interés (consciente o no) de los profesores, por desarrollar y exteriorizar aspectos que involucran reflexión en ellos. Se constata como en la sesión de Estudio de Clases fue posible promover cuatro de las cinco fases del proceso de reflexión ALaCT, manifestado en la articulación de la sesión con las fases del ciclo reflexivo.

Por último, es menester mencionar que, a raíz de esta experiencia, se consolidó un grupo de docentes e investigadores chilenos que amplió la sesión a un evento nacional para profesores. Esto se concreta en el “Simposio de Estudio de Clases de Matemática con Tecnología” en el año 2012, y posteriormente su segunda versión en el año 2013

extendiéndolo para material manipulativo educativo. En ambas versiones participaron alrededor de 50 docentes, donde pretendió materializar las etapas previas a la reflexión sobre la práctica, es decir, la reflexión para y en la práctica, en el que los mismos profesores participantes puedan diseñar y presenciar la clase.

De esta forma, sostenemos que la experiencia fomentó la reflexión del docente universitario, intentando fortalecer un aspecto de su desarrollo profesional, tomando relevancia y pertinencia, dentro de los estudios de la línea de investigación de formación de profesores y dentro de eventos a nivel nacional e internacional.

## Referencias

- Alsina, A. (2012). Proceso de transformación de las concepciones del profesorado sobre la resolución de problemas matemáticos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 30(3), 71-88. doi: 10.5565/rev/ec/v30n3.645
- Arcavi, A. (2003). The role of visualisation representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 215-241. doi:10.1023/A:1024312321077
- Baelo, R, y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7), Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3069990>.
- Briceño, M. J. (2015). La argumentación y la reflexión en los procesos de mejora de los profesores universitarios colombianos de ciencia en activo: Aplicación de estrategias formativas sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 33(2), 253-254. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1590>.
- Callejo, M. L., Llinares, S., y Valls, J. (2007). El uso de videoclips para una práctica reflexiva. Comunicación presentada en las XIII Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas – JAEM. Universidad de Granada, Granada, España.
- Cardeñoso, J. M., Flores, P., y Azcárate, P. (2001). El desarrollo profesional de los profesores de matemáticas como campo de investigación en educación matemática. En P. Gómez y L. Rico (Eds.) *Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro* (pp. 233-244). Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Ed.) (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* Santiago: USACH.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, P. (2007). Profesores de Matemáticas reflexivos: formación y cuestiones de investigación. *PNA*, 1(4), 139-159. Recuperado de <http://www.pna.es/Numeros2/Volumen1Numero4.html>.
- Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Tesis doctoral en Didáctica de las matemáticas, Universidad de Granada, Granada, España.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Isoda, M., Arcavi, A. y Mena, A. (2007). *El Estudio de Clases Japonés en Matemáticas. Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Jaworski, B. (1993). The professional development of teachers: The potential of critical reflection. *British Journal of In-service Education*, 19, 37-42. doi: 10.1080/0305763930190307.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerman, S., & Zevenbergen, R. (2006). Maths, ICT and pedagogy: An examination of equitable practice in diverse contexts. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehlíková (Eds.), *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4 (pp. 49-56). Prague: PME.
- Lim, C.S., White, A., & Chiew, C.M. (2005). Promoting Mathematics Teacher Collaboration through Lesson Study: What Can We Learn from Two Countries' Experience? Paper presented at the 8th International Conference of The Mathematics Education into the 21st Century Project: "Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education" (pp. 135-139), Universiti Teknologi Malaysia (UTM), Malaysia.
- Nickerson, D., Fredenberg, M., & Druken, B. (2014). Hybrid lesson study: extending lesson study on-line, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 152-169. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/IJLLS-06-2013-0037>
- Parada, S. E., Figueras, O., y Pluvinage, F. (2009). Hacia un modelo de reflexión de la práctica profesional del profesor de matemáticas. En M. González, M. T. González & J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 355-366). Santander: SEIEM.
- Ponte, J.P., & Chapman, O. (2008). Preservice Mathematics Teachers' Knowledge and development. En L. English (Ed.) *Handbook of International Research in Mathematics Education* (pp. 225- 236). New York, NY: Routledge.
- Ramos, E. (2012, enero). *Reflexión docente sobre una clase de cálculo integral en un ambiente tecnológico*. Conferencia realizada en "Oberseminar zu Didaktik der Mathematik", Universidad de Ausgburg, Alemania.
- Ramos-Rodríguez, E. (2014). *Reflexión docente sobre la enseñanza del álgebra en un curso de formación continua* (Disertación Trabajo Doctoral, Universidad de Granada, Granada). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/282850359\\_REFLEXION\\_DOCENTE\\_SOBRE\\_LA\\_ENSEANZA\\_DEL\\_ALGEBRA\\_EN\\_UN\\_CURSO\\_DE\\_FORMACION\\_CONTINUA](https://www.researchgate.net/publication/282850359_REFLEXION_DOCENTE_SOBRE_LA_ENSEANZA_DEL_ALGEBRA_EN_UN_CURSO_DE_FORMACION_CONTINUA).
- Ramos, E. y González, B. (2011). El Estudio de Clases japonés con uso de Tecnología Inalámbrica. Una experiencia con profesores de matemáticas. *Revista Iberoamericana (electrónica) de Sistemas, Cibernética e Informática, RISCO*, 9(1), 59-64. Recuperado de <http://www.iiisci.org/Journal/RISCO>.
- Reyes-Santander, P. & Ramos-Rodríguez, E. (2015). Learning journals for University students' reflection on Advanced Algebra. *Reflective Practice*, 16, 623-635. doi: 10.1080/14623943.2015.1064385

- Rojas, N., Flores, P., y Ramos, E. (2012). El análisis didáctico como herramienta para identificar conocimiento matemático para la enseñanza en la práctica. En L. Rico, J. L. Lupiáñez y M. Molina (Eds.), *Análisis Didáctico en Educación Matemática* (pp.191-208) Granada: Departamento de Didáctica de las Matemáticas.
- Tigchelaar, A., Melief, K., Rijswijk, M., & Korthagen F. (2005). *Elementos de una posible estructura de aprendizaje reflexivo en la formación inicial y permanente de profesores. Proyecto Aprender de la práctica, Comenius 2.1*. Recuperado de [http://www.xtec.net/formacio/practica\\_reflexiva/base/aprendre/comenius\\_elements.pdf](http://www.xtec.net/formacio/practica_reflexiva/base/aprendre/comenius_elements.pdf)
- Schön, D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Stein, M.K., Smith, M., Henningsen, M., & Silver, E. (2000). *Implementing standards-based mathematics instruction: A casebook for professional development*. New York: Teachers College Press.



Villardón-Gallego, L., Moro, A. & Atxurra, C. (2017). Percepciones sobre la jubilación en el profesorado universitario. El caso de la Universidad de Deusto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 87-99.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.255161>

## Percepciones sobre la jubilación en el profesorado universitario. El caso de la Universidad de Deusto

Lourdes Villardón-Gallego, Álvaro Moro, Cristina Atxurra

Universidad de Deusto

### Resumen

El objetivo de la investigación es el análisis de las condiciones, emociones y sentimientos asociadas al momento de la jubilación del profesorado universitario. En este artículo se analiza el caso de la Universidad de Deusto, a través de las respuestas de 81 profesoras y profesores activos, jubilados y eméritos a un cuestionario sobre su experiencia profesional, valoración de la profesión docente, y repercusión en la misma de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como sobre su percepción y vivencia de la jubilación.

La información recibida a través del cuestionario se ha completado con la realización de una entrevista en profundidad a siete personas significativas, entre las que figura profesorado activo, jubilado y emérito.

Los resultados indican que el profesorado tiene disposición a seguir vinculado a la institución universitaria aportando su conocimiento y experiencia en distintas funciones.

Del análisis de esta información se derivan conclusiones en torno a las transformaciones más o menos profundas sufridas por la universidad a lo largo del período que abarca la trayectoria profesional de estos docentes y que atañen a diferentes ámbitos. Estas conclusiones permiten reflexionar sobre propuestas de actuación con respecto al momento de jubilación del profesorado.

### Palabras clave

Enseñanza universitaria; jubilación; desarrollo profesional; EEES.

---

### Contacto:

Lourdes Villardón-Gallego, [lourdes.villardon@deusto.es](mailto:lourdes.villardon@deusto.es)

Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (EDU2012-37068).

## Perceptions about retirement in the university. The case of the University of Deusto

### Abstract

The aim of the research is the analysis of the conditions, emotions and feelings associated with retirement age of university teachers. This article describes the case of the University of Deusto that is analyzed through responses to a questionnaire by 81 teachers and active teachers, retirees and emeriti on their professional experience, their assessments of the teaching profession, on the impact on it of the implementation of the European High Education Area (EHEA). It has also been especially asked about their perception and experience of retirement.

The information received through the questionnaire was completed by conducting an in-depth interview seven significant teachers, which include faculty active, retired and emeritus. The results indicate that teachers have willingness to follow linked to the university institution contributing with their knowledge and experience in different functions.

The analysis of this information permits to draw conclusions about the more or less deep transformations undergone by the university during the period covered by the career of these teachers and regarding different areas. These conclusions reflect on proposals for action regarding the retirement of university teachers.

### Key words

University education; retirement; professional development; EHEA.

### Introducción

Las nuevas condiciones de la enseñanza universitaria después de la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Alvarez-Rojo, 2009), junto con algunas políticas de jubilación actuales, están suponiendo una merma en la satisfacción con el trabajo de muchos profesores y profesoras con experiencia y reconocida competencia profesional docente e investigadora. En este sentido, algunos estudios (Morales, 2015; Padilla González, 2013) han relacionado la satisfacción laboral de los docentes universitarios con la intención de jubilarse de la profesión académica.

La implementación del EEES ha supuesto una serie de implicaciones en las funciones, la metodología, etc. y, por tanto, en las condiciones profesionales y laborales del profesorado (Murillo, 2006). Así, la realidad profesional del docente universitario ha sufrido un cambio muy rápido en los últimos años que ha acarreado en el profesorado de más edad dificultades acompañadas de una sensación de incertidumbre e inseguridad para afrontarlas (Arrufat, 2007; García, 2003).

Muy vinculado con el EEES cabe añadir el perfil del alumnado de nuevo ingreso, con demandas y proyecciones profesionales muy condicionadas por el mercado de trabajo actual, lo que exige una formación universitaria competencial, basada en el desempeño y, por tanto, activa y colaborativa, lo cual requiere al profesorado un cambio de paradigma que no siempre es fácil de asumir (Alvarez-Rojo, 2009).

En consecuencia, los profesores y profesoras de más edad pueden entender que la institución en la que desarrollan su trabajo, la universidad, les plantea exigencias que no pueden cumplir fácilmente; pueden considerar que la universidad no presta la debida atención a sus necesidades y problemáticas específicas como profesores con experiencia y expertos (Lucero, 2013; Escobar, 2009; March, 2008; Herranz-Bellido, 2007). Esta situación puede llevarles a decidir adelantar la edad de jubilación o a desvincularse de la universidad una vez jubilados (Morales, 2015).

Sin embargo, el conocimiento y la experiencia son bienes valiosos en nuestra sociedad. Bienes que cuesta mucho construir y conviene, por tanto, proteger y aprovechar; por su experiencia y conocimiento, el profesorado de más edad constituye una valiosísima fuente de información y asesoramiento en los procesos de innovación de la educación universitaria (Trillo, Zabalza-Cerdeiría y Parada, 2015)

Se hace necesario replantear el proceso de jubilación del profesorado universitario de más edad, de forma que, por un lado, la institución pueda beneficiarse de su experiencia y conocimiento y, por otro, el profesorado sienta que puede seguir aportando y contribuyendo a la mejora de la universidad, en la que ha trabajado durante muchos años. Para ello, es necesario conocer cómo percibe el profesorado su recorrido profesional y el momento de la jubilación.

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que han participado varias universidades españolas. Su objetivo principal es analizar las condiciones normativas, estructurales y organizativas que han condicionado o pueden condicionar a profesoras y profesores universitarios con experiencia a abandonar la profesión docente, profundizando en las condiciones y emociones asociadas a los procesos de jubilación. Asimismo, se analizan sus intereses y expectativas profesionales a corto/medio plazo relacionadas con este momento vital. Este artículo se centra en el estudio de caso de una de las universidades participantes en la investigación.

## Metodología

Este trabajo se ha sustentado en una metodología mixta en dos fases. La primera etapa de tipo cuantitativo estaba dirigida a recoger las opiniones del conjunto de profesores de la institución sobre su recorrido profesional y su percepción de la jubilación. La segunda etapa de tipo cualitativo y de carácter interpretativo ha pretendido profundizar en las percepciones y vivencias del profesorado en torno a estos temas (Alasuutari, Brickman, y Brannen, 2008; Cohen, Manion, y Morrison, 2007; Conrad, y Serlin, 2005; Goetz, y LeCompte, 1988; Taylor, y Bogdan, 1992)

### Instrumentos

Se utilizaron dos técnicas de recogida de información: un cuestionario y una entrevista semiestructurada. A continuación se describe cada uno de ellas.

### Cuestionario

El cuestionario consta de varios apartados, tres de ellos dirigidos a la totalidad de la muestra, docentes en ejercicio, jubilados y eméritos, un apartado específico para profesorado activo, otro para el profesorado jubilado y otro apartado específico para profesoras y profesores eméritos.

- Datos biográficos. Apartado común a toda la muestra que recoge las características sociodemográficas y la situación profesional, con cuestiones tales como sexo, edad, puesto actual y años de experiencia docente.

- Antecedentes. Este apartado se refiere a las condiciones de acceso a la universidad, así como al recorrido profesional en la misma. Incluye pregunta tales como vía de acceso a la universidad, momento vital de incorporación a la universidad, razones para optar por la profesión universitaria, balance del paso por la universidad, cargos de gestión desempeñados, motivos de satisfacción profesional e influencia de las condiciones laborales en las relaciones familiares.

- Opinión sobre el EEES e implicaciones para el docente, incluye preguntas como grado de satisfacción con las nuevas funciones derivadas del EEES y propuestas de mejora de la situación.

Para el profesorado activo se incluye un apartado específico sobre motivos de satisfacción/insatisfacción profesional, motivos que le harían pensar en la jubilación, posible vinculación futura a la universidad después de la jubilación y proyectos vitales para después de la jubilación.

Para la muestra de profesorado jubilado se incluye un apartado con preguntas referidas a las condiciones de la jubilación, tales como motivos para tomar la decisión de jubilarse, emociones en torno a la situación de jubilación, actividad universitaria realizada en el primer año de la jubilación.

Para la muestra de eméritos se incluye un apartado específico con preguntas sobre emociones en torno a la retirada completa de la actividad universitaria, posibles motivos de renuncia a ser emérito, y proyectos vitales para el momento de la retirada completa.

### **Entrevistas semiestructuradas**

Las dimensiones incluidas en la entrevista fueron las siguientes: características sociodemográficas y situación personal/familiar; condiciones normativas, condiciones estructurales, condiciones organizativas de la Universidad, circunstancias experienciales del sujeto (satisfacción profesional a largo de la trayectoria laboral); ciclos vitales (momento personal de vinculación con la universidad); problemas, limitaciones o deficiencias en el aula, centro o institución; sugerencias y propuestas.

### **Procedimiento**

Una vez solicitado permiso a los responsables de la universidad, se contactó por email con el profesorado activo y el jubilado y emérito para explicarle los objetivos de la investigación y el carácter voluntario y confidencial de su participación. Se incluía el link al cuestionario on line. La cumplimentación del mismo suponía unos 30 minutos.

Entre aquellos participantes que expresaron la voluntad de colaborar en la siguiente fase de la investigación se seleccionaron aquellas y aquellos activos, jubilados y eméritos considerados significativos para ser entrevistados considerando como criterios de selección que todos los colectivos (activos, jubilados y eméritos) estuvieran representados, el prestigio profesional, y variabilidad en cuanto al género. Se concertó la entrevista, que se llevó a cabo en alrededor de una hora y fue grabada, una vez obtenido el permiso del entrevistado.

### **Participantes**

El cuestionario se envió a profesorado en distintos momentos de la carrera profesional, tanto activos, como jubilados y eméritos. La recogida de información se realizó sobre el

profesorado activo de la Universidad de Deusto en 2014 (572 profesores y profesoras), así como aquellos jubilados y eméritos entre 2008 y 2014 (157 profesores y profesoras).

Respondieron el cuestionario un total de 81 profesores, de los cuales 73 estaban en activo, 6 eran jubilados y 2 eran eméritos. Con respecto al género, 41 (50,6%) eran hombres y 40 mujeres (49,6). La distribución por edad, se presenta en la Tabla 1. Los grupos más representados corresponden a las edades desde 30 a 55, los cuales suman más del 70% de la muestra, grupos que también son los más numerosos en la población a estudiar. Según el área de conocimiento, la mayoría pertenecen a Ciencias Sociales y Jurídicas (75,3%), en menor medida a Humanidades (12,3%) y a Ingeniería (11,1%).

Tabla 1.

*Distribución de la muestra por grupos de edad.*

Edad	Frecuencia	%
Menos de 30 años	1	1,2
entre 31-40 años	18	22,2
entre 41-50 años	20	24,7
entre 51-55 años	20	24,7
entre 56-60 años	9	11,1
entre 61-64 años	6	7,4
65 años	3	3,7
entre 66-69 años	3	3,7
entre 70-73 años	1	1,2
Total	81	100

Por otro lado, se realizaron 7 entrevistas semiestructuradas a 1 profesora emérita, 2 jubilados y 4 en activo identificados como significativos. Cuatro de los entrevistados fueron mujeres y tres hombres.

De este análisis se derivan conclusiones en torno a las transformaciones más o menos profundas sufridas por la universidad a lo largo del período que abarca la trayectoria profesional de estos docentes y que atañen a diferentes ámbitos y que afectan a su vivencia de la jubilación.

## Resultados

A continuación se presentan las opiniones de los participantes sobre la universidad, sobre su experiencia profesional, sobre la profesión docente y la implantación del EEES; además, se incluye su percepción y vivencia de la jubilación para poder elaborar, a partir de su experiencia, un marco de referencia que permita comprender mejor este momento profesional y vital.

La información presentada proviene del análisis descriptivo de las respuestas al cuestionario online, así como del análisis de contenido de las entrevistas realizadas.

La presentación de los resultados se organiza en dos partes diferenciadas; la primera parte se refiere a la experiencia profesional de los participantes, e incluye valoraciones sobre las implicaciones para el docente del EEES, así como propuestas de mejora. La segunda parte

describe la vivencia de la jubilación del profesorado en tres momentos del ciclo profesional (en activo, jubilación y emérito).

### Experiencia profesional

Se distinguen dos apartados, uno describe los recorridos profesionales y el otro analiza las percepciones y valoraciones que hacen los profesoras y profesoras del mismo.

#### Recorrido profesional

Los participantes tienen una amplia experiencia docente ya que casi el 60% de los participantes lleva más de 16 años en la Universidad (Tabla 2).

Tabla 2.

*Distribución de la muestra según la experiencia docente.*

Experiencia docente	Frecuencia	%
Menos de 10 años	17	21
10-15 años	16	19,8
16-20 años	9	11,1
21-30 años	22	27,2
31-40 años	16	19,8
Más de 40 años	1	1,2
Total	81	100

Con respecto a la categoría profesional, 20 son licenciados encargados (24,69%), 18 son contratados doctor, habiendo el mismo número de titulares (22,2%). Hay 7 catedráticos (11,1%). El resto, en mucho menor número ocupan diferentes puestos como ayudante doctor (N=2) y no doctor (N=3), etc.

En lo referente a la vía de acceso a su primer contrato en la Universidad, la beca predoctoral es bastante frecuente (N=18; 22,2%); asimismo, el concurso de méritos (N=15; 19,7%) y la sustitución (N=17; 21%). Un total de 22 participantes indican otras vías sin especificar (27,16%)

El momento vital más habitual (58%) para entrar a trabajar en la Universidad fue recién terminada la licenciatura o inmediatamente después de realizar otros estudios (master y/o doctorado); tan sólo el 25,9% lo hizo después de años de experiencia profesional en el mundo laboral de su especialidad.

Las razones principales que influyeron en su decisión de optar por la profesión universitaria fueron fundamentalmente el interés por la docencia (88,9%) y la investigación (67,9%), así como la aportación a la generación de conocimiento (82,7%); entre las razones que menos influyeron se pueden citar la remuneración económica (17,2%) y las condiciones laborales (13,5%).

La mayoría (61,7%) reconoce bastante o mucha *influencia de alguna persona u organización* en su decisión de dedicarse profesionalmente al ámbito universitario, principalmente directores de departamento o compañeros de trabajo.

El 79% de los participantes ha ocupado algún cargo de gestión durante su trayectoria profesional en la Universidad.

### Valoración del recorrido profesional

La mayoría (84%) hace un balance positivo o muy positivo de su paso por la universidad, reconociendo como mayor motivo de satisfacción profesional la docencia como actividad profesional (95%) y las relaciones con los estudiantes (93,8%); y como menos satisfactorias las condiciones laborales derivadas de las leyes educativas y/o universitarias (22,2%) y las condiciones docentes provocadas por el EEES. (28,4%) (Tabla 3).

Tabla 3.

Valoración de las circunstancias y/o motivos que contribuyen a su satisfacción profesional

Circunstancia y/o motivo	Media	Desv.
Las relaciones con los estudiantes	3.64	.639
La docencia, como actividad profesional	3.63	.660
Los comportamientos y las actitudes de los estudiantes	3.30	.732
Las relaciones con los compañeros	3.28	.778
La estabilidad profesional	3.12	.857
Las condiciones para desarrollar la docencia	3.02	.935
Las facilidades para el aprendizaje continuo	2.91	.951
Las condiciones profesionales (ritmo de trabajo, flexibilidad horaria)	2.89	.908
La posibilidad de formar parte de redes o equipos profesionales	2.89	.908
La investigación, como actividad profesional	2.86	.945
La posibilidad de publicar y difundir el conocimiento	2.80	.967
Las posibilidades de viajar y asistir a reuniones, congresos, etc...	2.64	1.028
Las condiciones para desarrollar la investigación	2.30	.980
Las relaciones con los superiores o gestores universitarios	2.43	.894
Las condiciones económicas	2.36	.780
Las condiciones docentes provocadas por el EEES	2.05	.907
Las condiciones laborales como consecuencias de las leyes educativas y/o universitarias	1.89	.894

Con respecto a este tema, se consultó por la posible repercusión negativa en su desempeño profesional de la implantación del EEES, confirmada por un 44,4%. En lo referente a la docencia, investigación y gestión, los participantes se muestran poco ilusionados y poco satisfechos con respecto a las funciones y roles profesionales que desempeñan. Sin embargo, los aspectos más positivos del EEES tienen que ver con la posibilidad de desarrollar las asignaturas desde una vertiente más práctica (59,4%), con el acercamiento de los planes de estudios a la realidad social (42,6%) y con la mejora de las relaciones con los alumnos (42,1%).

Por último, cabe destacar en este balance la valoración positiva que hacen de la repercusión de ciertos aspectos de su trabajo en sus relaciones familiares, principalmente el calendario (77,7%), la flexibilidad en el horario laboral (74%), y en menor medida la posibilidad de trabajar en equipo (68%) y las estancias en otras universidades (35,8%).

Con el fin de revitalizar la satisfacción del docente universitario las propuestas mejor valoradas por los participantes son la mejora del reconocimiento de la labor docente e investigadora (91,3%), la revitalización de la figura y el prestigio social del profesorado

(85,1%), y el diseño de acciones que permitan la reflexión individual y colectiva del profesorado (81,4%). (Tabla 4).

Tabla 4.

*Valoración de las propuestas para la mejora de la satisfacción del docente*

<b>Propuesta</b>	<b>Media</b>	<b>Desv.</b>
Proporcionar mayor reconocimiento de la labor docente e investigadora	3.59	.685
Revitalizar la figura y el prestigio social del profesorado	3.32	.788
Diseñar acciones que permitan la reflexión individual y colectiva del profesorado	3.20	.732
Intercambiar de experiencias docentes	3.09	.840
Participar en acciones de coordinación entre profesores	3.06	.871
Crear espacios para compartir buenas prácticas docentes	3.01	.844
Proporcionar mayor autoridad al profesorado ante los estudiantes	2.78	.880
Participar en acciones formativas que incidan en los problemas del profesorado	2.77	.826

### Vivencia de la jubilación

En este apartado se recogen los sentimientos, las motivaciones y los proyectos que tienen los docentes respecto a la jubilación teniendo en cuenta momentos profesionales de los participantes (en activo, jubilados y jubiladas y emérita).

#### En activo

A la mayoría de los participantes en activo pensar en retirarse profesionalmente les hace sentirse tristes (55,3%) y preocupados (35,4%). Los principales motivos que hacen o podrían hacerle pensar en la idea de su jubilación son el estado de salud, la carga de trabajo y las condiciones familiares. Las relaciones con superiores o compañeros y las características y/o comportamientos del alumnado no son motivos poderosos para pensar en retirarse (Tabla 5).

Tabla 5.

*Valoración de los motivos que hacen pensar en la idea de su jubilación (activos)*

<b>MOTIVOS PARA LA JUBILACIÓN (Activos)</b>	<b>Media</b>	<b>Desv.</b>
Estado de salud	2.62	1.209
Carga de trabajo	2.41	1.141
Condiciones familiares	2.40	1.233
Situación familiar/personal	2.38	1.186
Tipo de tareas a realizar	2.38	1.036
Las condiciones económicas	2.36	1.005
Las condiciones procedentes de la implantación del EEES	2.29	1.060
Relación con superiores	2.26	1.028
Relaciones con compañeros	2.18	1.097
Características y/o comportamientos de los alumnos	2.00	1.000



La mayoría de los docentes en activo (69,2%) no piensan abandonar progresivamente sus responsabilidades profesionales hasta la jubilación, y tienen idea de continuar al mismo ritmo de trabajo; además, una gran parte de ellos (58,8%) pretende seguir vinculado con la Universidad. En este sentido, demandan una política de la institución que pueda canalizar ese potencial después de la jubilación:

*“una organización que se precie, tendría que tener un sistema de gestión de recursos en los cuales tuviera perfectamente claro cuál es el grado de plusvalía,..., y en esta medida debe tener una política activa para no descapitalizarse académicamente.”* (E02)

*“yo creo que ahí hay un pozo de conocimientos que nadie lo está utilizando.”* (E07)

### **Jubilados y Jubiladas**

Los participantes jubilados vivieron el momento de su jubilación con tristeza pero esperanzados. Los principales motivos que les impulsaron a tomar la decisión de jubilarse fueron las condiciones económicas (66,6%) y la aparición de nuevas tareas a realizar (50%). Para un 33% influyeron las relaciones con superiores y/o gestores universitarios y la implantación del EEES.

Respecto al ámbito profesional, estas personas han continuado al mismo ritmo de trabajo hasta el momento de la jubilación, pero apenas un tercio (33%) ha seguido vinculado con la Universidad (con proyectos o actividades esporádicas). En las entrevistas expresan que no ha habido demasiado interés por parte de la institución en que continuara la vinculación:

*“muchos profesores que he visto, que han sido unas eminencias, que incluso tienen una fama... y, sin embargo, Deusto deja de contar con ellos”* (E06)

Así mismo, aunque declaran continuar realizando las mismas actividades y tareas que antes de la jubilación consideran que tras ella han dedicado más tiempo a la familia y amigos.

### **Eméritos y eméritas**

Los participantes eméritos piensan en el momento de su jubilación de forma feliz y esperanzada. Ninguno de ellos ha pensado en retirarse profesionalmente de la Universidad sin terminar el ciclo completo (de 3 años) de emérito.

Los principales motivos que hacen o podrán hacerle pensar en la idea de dejar de ser emérito son su situación familiar/personal, su estado de salud o las condiciones familiares, y no tanto la carga de trabajo o el tipo de tareas a realizar. Describen su actividad como vocacional y tienen gran motivación por el trabajo.

*“Sí, porque ahora acabo de ser emérita y por lo tanto... sí, tengo intención de seguir como hasta ahora, trabajando, investigando... con los equipos y presentándome a las convocatorias.”*(E04)

Respecto al ámbito profesional, no tienen proyectos inmediatos que puedan modificar su labor actual como eméritos, y pretenden seguir vinculados con la Universidad, a través de proyectos o actividades esporádicas. Así mismo, cuando llegue el momento de su jubilación, piensan dedicar más tiempo a la familia y amigos.

## **Discusión y conclusiones**

El principal objetivo de este estudio ha sido analizar la valoración que hacen los docentes de la Universidad de Deusto de su recorrido profesional y de la jubilación, y más concretamente, identificar los sentimientos, las motivaciones y los proyectos que tienen los

docentes con relación a este momento, así como sus percepciones sobre el papel de la universidad en este hito.

Según la información recogida, estas personas en su mayoría tienen una gran cantidad de responsabilidades profesionales hasta la jubilación, la cual suele producirse de forma “obligada” por la propia normativa laboral.

Los profesores y profesoras participantes no están muy satisfechos con sus condiciones laborales derivadas de las leyes educativas y/o universitarias (burocratización, papeleo) ni con las consecuencias para el desempeño docente derivadas de la implantación del EEES. En este sentido, se encontró similitud con lo expresado en los estudios de Martínez, Méndez y Murata (2011) y Morales, Medina y Fernández (2015), donde se pone de manifiesto que la sobrecarga de trabajo producto de funciones administrativas provoca insatisfacción en el profesorado.

No en vano, la investigación realizada por Tizard y Owen (2001) señala la insatisfacción con los cambios en la universidad como una de las razones más frecuentes de la jubilación anticipada. En la misma línea, Dorfman (2000) concluye que el disfrute y la percepción de que es importante continuar con el trabajo, así como una valoración positiva del clima del departamento y la universidad y la ausencia de presión institucional para el retiro tienen más peso que las razones económicas para que el profesorado decida continuar activo.

El apoyo institucional podría contrarrestar este malestar, tal y como se deduce del estudio realizado por Pan, Shen, Liu, Yang y Wang (2015) sobre factores asociados a la satisfacción laboral de profesorado universitario. Con el fin de revitalizar la satisfacción del docente universitario, los participantes consideran importante el reconocimiento de la labor docente e investigadora, esto es, la revitalización de la figura y el prestigio social del profesorado. Así mismo, reclaman acciones que permitan la reflexión individual y colectiva del profesorado.

Las profesoras y profesores muestran una gran voluntad de seguir activos y en la medida de lo posible vinculados con la universidad. Por ello, consideran importante que la universidad valore y rentabilice su conocimiento y experiencia. En esta línea, sugieren la conveniencia de que la institución cuente con un plan de gestión de recursos humanos, que aproveche el potencial del profesorado jubilado, que se percibe como desaprovechado por la propia universidad y aprovechado sin embargo, por otras organizaciones.

Así, el profesorado remarca en las entrevistas la necesidad de actuaciones que canalicen ese potencial después de la jubilación a través de distintas fórmulas como las siguientes:

- Representación institucional (inauguración de curso, lecciones de investiduras,...)
- Ayuda a la investigación (escuela de formación postdoctoral, mentores, incorporación a líneas de investigación,...)
- Ayuda a la docencia (acompañamiento a nuevos profesores,...)
- Ayuda a la financiación (captación de fondos para proyectos de investigación).

Dorfman, Conner, Ward, Tompkins (1982) recogen las recomendaciones que hacen los profesores universitarios jubilados con respecto a las políticas institucionales: ante la jubilación: apoyo en la planificación de la misma, mayor información, apoyo para continuar con tareas y retiro gradual

Los entrevistados mencionan el poder motivador que tendría para el profesorado en su última fase del recorrido en la institución la realización de un trabajo intergeneracional que les permitiera seguir aportando voluntariamente la experiencia y el conocimiento que han

desarrollado durante su vida profesional, y ponerlo sin coste alguno a disposición de la institución. Además, este tipo de colaboración permitiría a la institución universitaria establecer un sistema equilibrado de nuevas incorporaciones y jubilaciones (Silver, Pang y Williams, 2015).

Dorfman (1992) confirma estas opiniones al concluir en su investigación que la participación en actividades voluntarias y la importancia concedida a la investigación y al trabajo creativo son predictores de la satisfacción en la jubilación de los académicos.

En EEUU se han llevado a cabo experiencias en esta línea a través de los denominados “emeritus colleges”, unidades oficiales de las propias universidades que ofrecen una relación continua con científicos productivos, académicos y artistas que se han retirado de sus puestos de la facultad, pero no de sus disciplinas. Estos “colleges” pueden suponer un apoyo complementario en actividades que han sido señaladas también por los participantes de esta investigación, tales como la organización y participación en simposiums, clases, investigación, tutorías, relaciones públicas, captación de fondos, etc. (Auerbach, 1984). De esta forma, proporcionan un puente que permite el paso de la carrera académica a una jubilación satisfactoria al tiempo que favorece el enriquecimiento de las comunidades educativas (Baldwin, 2013).

En el País Vasco se están implementando con éxito experiencias en otras etapas e instituciones educativas no universitarias, tal como “Zahar eta Gazte”, una asociación de profesores y profesoras jubilados de centros de Formación Profesional Públicos de Euskadi que aporta la experiencia de sus integrantes, colaborando con los centros de FP, con su profesorado y alumnado<sup>1</sup>.

En definitiva, los resultados de esta investigación subrayan la necesidad de apoyar al profesorado ante los cambios producidos en la función docente con la implantación del EEES, así como la conveniencia de favorecer su transición progresiva y flexible a la jubilación de forma que no suponga un proceso traumático para los académicos y permita a la institución universitaria beneficiarse del conocimiento y de la experiencia adquirida durante la trayectoria profesional.

## Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (EDU2012-37068).

---

<sup>1</sup> Jubilados y jubiladas de FP aportarán su experiencia y conocimientos a la FP vasca. Recuperado el 23 de Marzo de 2016, del Sitio web del Gobierno Vasco: <http://www.irekia.euskadi.eus/es/news/30297-jubilados-jubiladas-aportaran-experiencia-conocimientos-vasca>

## Referencias

- Alasuutari, P., Brickman, L. y Brannen, J. (2008). *The Sage Handbook of Social Research Methods*. London: Sage.
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., Del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S., Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito Universitario Español. (Report). *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol.15 (1).
- Arrufat, M. J. G. (2007). Las funciones docentes presenciales y virtuales de profesorado universitario. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 137-161.
- Auerbach, A. J. (1984). Emeritus professors: Engagement and involvement. *Educational Gerontology*, 10 (4), 277-287.
- Baldwin, Roger G., & Zeig, Michael J. (2013). Emeritus Colleges: Enriching Academic Communities by Extending Academic Life. *Innovative Higher Education*, 38(5), 355-368.
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th Ed.)* New York: Routledge.
- Conrad, C.F y Serlin, R.C. (2005). *The Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. London: Sage.
- Dorfmand, L. T. (1992). Academics and the transition to retirement. *Educational Gerontology*, 18, (4), 343-363
- Dorfmand, L. T. (2000). Still working after age 70: Older professors in academe. *Educational Gerontology*, 2 (8), 695-713 .
- Dorfman, L.T, Conner, K.A, Ward, W. y Tompkins, J.B (1982). . Reactions of professors to retirement: A comparison of retired faculty from three types of institutions. *Research in Higher Education*, 20 (1), 89-102
- Escobar, M. L., Margall, M. V. M., & Toledo, V. N. (2009). Amaneciendo en el Tren del Ocaso. *Fundamentos en humanidades*, (20), 117-133.
- García, L., Cabrera, E. M., & de Mendoza Lugo, R. A. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (47), 53-77.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación Educativa*. Madrid: Morata
- Herranz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A., Cabrero-García, J., Ferrer-Cascales, R., & González-Gómez, J. P. (2007). La satisfacción académica de los profesores universitarios. *Humanidades*, 68(20), 5.
- Lucero, J. C. V., Muñiz, J. G., López, N. A. M., Lara, R. M. M., & Pérez, Ó. P. G. (2013). Factores que influyen en la calidad de vida de profesores universitarios. *Psicología y salud*, 18(1), 27-36.
- March, A. F. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la universidad. *Teoría de la Educación*, (20), 275-312.

- Martínez Alcántara, S., Méndez Ramírez, I. & Murata, C. (2011). Becas, estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de docentes universitarios. *Reencuentro*, (61), 56-70.
- Morales, N., Medina, D., & Fernández, C. (2015). Satisfacción laboral en profesores investigadores universitarios/job satisfaction on university research professors. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 8(6), 11-28.
- Murillo, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. En Larrosa, F. y Jiménez, M<sup>a</sup> D. (Edts.) *Análisis de la profesión docente*, Alicante, Ediciones CAM. CEE Limencop, 45-62.
- Padilla González, Loza, & De Los Dolores Ramírez Gordillo. (2013). La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar la profesión. *Perfiles Educativos*, 35(141), 8-25.
- Pan, B., Shen, X., Liu, L., Yang, Y. y Wang, L. (2015). Factors Associated with Job Satisfaction among University Teachers in Northeastern Region of China: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 12761-12775. doi:10.3390/ijerph121012761
- Silver, M. P., Pang, N. C., Williams, S. A.(2015) "Why Give Up Something That Works So Well?": Retirement Expectations Among Academic Physicians. *Educational Gerontology*, 41(5), 333-347
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tizard, B; Owen, C. (2001). Activities and attitudes of retired university staff. *Oxford Review of Education*, 27 (2) v253-270
- Trillo, F., Zabalza-Cerdeiriña, A. y Parade, A. (2015). La visión del profesorado emérito sobre los estudiantes: aprendiendo de los mayores. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 143-169.

Martínez Lirola, M. (2017). Propuesta para desarrollar competencias sociales a través del aprendizaje cooperativo en clases de inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 101-112.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.260021>

## Propuesta para desarrollar competencias sociales a través del aprendizaje cooperativo en clases de inglés como lengua extranjera

María Martínez Lirola

Universidad de Alicante y Research Fellow, Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas de la Universidad de Sudáfrica (UNISA)

### Resumen

La enseñanza universitaria ha de incluir la adquisición de distintos tipos de competencias además de la enseñanza de contenidos. Este artículo presenta algunas actividades cooperativas que contribuyen a la adquisición de competencias sociales como la comunicación y la cooperación con el fin de potenciar la formación integral del alumnado y cumplir con las demandas del mercado laboral.

Los principales objetivos de este artículo son los siguientes: emplear textos multimodales sobre temas sociales y fomentar debates con el fin de trabajar competencias sociales en una metodología cooperativa; destacar la importancia de la formación en competencias emocionales en general y sociales en particular en el profesorado y en el alumnado universitario para observar cómo estas modifican las relaciones de poder en el aula. Con el fin de conseguir los objetivos el artículo ofrece ejemplos de actividades que se enmarcan en una metodología activa en la que el alumnado y el profesorado han de compartir la responsabilidad. En este sentido, este artículo explora cómo la metodología cooperativa que se propone implica cambios en los papeles del profesorado y del alumnado. También se destaca la importancia de que el profesorado sea competente desde el punto de vista emocional.

### Palabras clave

Aprendizaje cooperativo; competencias sociales; mercado laboral; proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

### Contacto:

María Martínez Lirola, [maria.lirola@ua.es](mailto:maria.lirola@ua.es), Universidad de Alicante, Departamento de Filología Inglesa, Ap. 99 E-03080 Alicante.

## Proposal to develop social competences through cooperative learning in English as a foreign language classes

### Abstract

Higher education needs to include the acquisition of different types of competences apart from teaching contents. This article presents some cooperative activities that contribute to the acquisition of social competences such as communication and cooperation in order to highlight the integral education of students and to accomplish the demands of the labour market. The main objectives of this article are the following: to use multimodal texts on social topics and to organise debates to work on social competences in a cooperative methodology; to highlight the importance of education based on emotional competences in general and on social competences in particular for lecturers and students to observe how they modify the power relationships in the classroom. In order to accomplish the objectives, the article offers examples of activities that are framed in an active methodology in which students and lecturers share the responsibility. In this sense, this article explores how the cooperative methodology proposed implies changes in the roles of teachers and students. It is also highlighted the importance of lecturers being emotionally competent.

### Key words

Cooperative learning; social competences; labour market; teaching-learning process.

### Introducción

La enseñanza universitaria ha de establecer puentes entre lo que se enseña en las aulas y la vida real. El compromiso por formar profesionales competentes y comprometidos, capaces de satisfacer las demandas del mercado laboral ha de ser uno de los ejes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, siempre que sea posible y dependiendo de la naturaleza de las asignaturas que se enseñen, se han de tratar temas y se han de usar materiales en las aulas que estén relacionados con lo que ocurre en la sociedad. De este modo además de enseñar los contenidos presentes en el currículum contribuiremos a la formación de un alumnado activo y crítico, con conciencia de que tiene un papel importante como ciudadanía activa y por lo tanto, con capacidad para contribuir a la construcción de un mundo mejor.

En los últimos años se han llevado a cabo importantes cambios en la enseñanza superior gracias a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los cambios fundamentales en la enseñanza basada en competencias, es decir, el alumnado ha de llevar a la práctica lo que aprende, así “[...] todos los aspectos curriculares y organizativos se definen entorno a las competencias que tiene que adquirir el alumnado” (García Sanz, 2014, p. 88). Siguiendo a Bisquerra y Pérez (2007, p. 3), una competencia consiste en “[...] la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”.

Trabajar en equipo es una competencia importante y valorada en el mercado laboral. Por tanto, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario diseñar actividades cooperativas para que el alumnado trabaje con otras personas con el fin de alcanzar una meta común. Optar por una metodología cooperativa lleva consigo que el alumnado asume el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es activo

mientras aprende. Además, las actividades cooperativas tienen un papel importante en la enseñanza universitaria porque potencian la adquisición de competencias emocionales.

Distintos autores han prestado atención a la importancia de las competencias emocionales en la enseñanza (Armstrong, 2006; Barblett y Maloney, 2010; MacCann, MacCann, Lipnevich y Roberts, 2012). Tallon y Sikora (2011, p. 40) las definen de este modo: “Una competencia emocional es una capacidad específica basada en la inteligencia emocional que nos permite interactuar mejor con el mundo”. Las competencias emocionales se subdividen en personales y sociales. Por un lado, la competencia personal es la habilidad que los seres humanos tienen para regular las emociones de manera efectiva. Por otro lado, la competencia social se centra en la integración del pensamiento, el sentimiento y el comportamiento para conseguir objetivos interpersonales y sociales. Dentro de las competencias personales se incluyen el auto-control, la honestidad y la integridad, el compromiso, la iniciativa, el optimismo. Dentro de las competencias sociales los autores se refieren a comprender a los otros, la conciencia política (hace alusión a quién tiene el poder en los grupos), la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos.

De entre las competencias mencionadas en el párrafo anterior, en este artículo nos vamos a centrar en la comunicación y la cooperación. Estas competencias son esenciales a la hora de construir relaciones con otras personas y nos parecen fundamentales para que el alumnado lleve a cabo las actividades cooperativas que se proponen y para establecer relaciones entre el profesorado y el alumnado.

Siguiendo a Barblett y Maloney (2010), las actividades cooperativas permiten potenciar competencias emocionales como las que enumeramos a continuación: habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva de la expresión externa de las emociones, capacidad para gestionar las emociones negativas y para tomar conciencia de las propias emociones, capacidad para empatizar, habilidad para ver y comprender las emociones de los otros, toma de conciencia de la comunicación emocional dentro de las relaciones, capacidad para ser eficaz en el control y la expresión de las emociones, capacidad para emplear un vocabulario relacionado con las emociones. Este tipo de competencias son importantes por dos razones fundamentales:

“Emotions and emotion-related skills are important in education for two reasons: (a) as facilitators of traditionally valued outcomes such as academic skills, higher test scores, and better grades; and (b) as a valued outcome in and of themselves. While academic skills are certainly important, it is a worthy goal to have happy students with strong emotional skills, and who are resilient to negative emotions, irrespective of their grades”. (MacCann, Lipnevich y Roberts, 2012, p. 315)

El empleo en la enseñanza de textos multimodales (aquellos que combinan más de un modo de comunicación, por ejemplo, imagen con texto escrito) es importante con el fin de trabajar sobre temas sociales con materiales reales. La imagen que aparece en dichos textos les concede un sentido de inmediatez y realidad del que muchas veces carecen los textos en los que sólo se utiliza texto escrito. Este tipo de textos son muy útiles en la enseñanza de las lenguas extranjeras si el profesorado sabe cómo explotarlos y diseña unas prácticas docentes basadas en los mismos centradas en la adquisición de competencias. De este modo, se establecen relaciones entre la sociedad y los textos de modo que la clase permite analizar la realidad social, siguiendo a Fernández Martínez (2011, p. ix): “The classroom offers tangible ways of interpreting contemporary culture; it is an excellent forum for teaching discourse analysis and for making students aware that there is a complex world there to be analysed”.



Tal y como se explicará en secciones posteriores al presentar las principales actividades cooperativas seleccionadas, los textos multimodales permiten que el alumnado trabaje de forma cooperativa y favorecen la adquisición de distintos tipos de competencias, entre ellas las sociales. Además se valora la interacción tanto entre el alumnado como entre el alumnado y el profesorado. Fomentamos por tanto el desarrollo de una pedagogía activa, de ahí que nuestras principales preguntas de la investigación sean las siguientes: ¿Qué competencias emocionales, en concreto sociales, queremos trabajar con el alumnado universitario al trabajar en clase con textos multimodales sobre temas sociales (igualdad de género, ecología, racismo, etc.) de forma cooperativa y en debates? ¿Qué competencias de este tipo y qué papeles ha de tener el profesorado universitario para que el alumnado saque el máximo partido de las prácticas docentes?

### Estado de la cuestión

La cooperación es una competencia fundamental dentro de las competencias emocionales. Por tanto, en este artículo vamos a ofrecer una experiencia de aprendizaje cooperativo llevada a cabo en una clase de inglés como lengua extranjera. Nos centraremos en un debate cooperativo y en el análisis de textos multimodales sobre temas sociales. El aprendizaje cooperativo (AC) implica que las tareas que se proponen se llevan a cabo gracias a la cooperación entre los distintos miembros que componen un grupo, tal y como señala Prieto Navarro (2007, p. 10):

“[...] la cooperación implica aprender conjuntamente para lograr metas compartidas. En las actividades cooperativas, los estudiantes buscan su propio beneficio, pero también el de los otros miembros del grupo. Con tal finalidad trabajan coordinadamente para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Aprender uno mismo y asegurarse de que los demás también lo hacen es la esencia de este tipo de experiencias de aprendizaje grupal”.

En este tipo de aprendizaje se potencia la idea de aprender haciendo, hecho que lleva consigo que el alumnado trabaja con sus iguales con el fin de adquirir competencias (Johnson et al., 1998; Johnson y Johnson, 2004; McCafferty, Jacobs, y DaSilva Iddings, 2006; Millis y Rhem, 2010; Prieto Navarro, 2007; Saura y Del Valle Antolín, 2012). Por tanto, el resultado final es responsabilidad de todas las personas que han participado en el proceso de preparación de las actividades, tal y como señala Martínez Lirola (2013, p. 75): “Al trabajar de manera grupal es necesario negociar los acuerdos, tomar decisiones consensuadas y no olvidar que el trabajo final depende de la implicación de cada uno de los miembros”.

Las principales características del aprendizaje cooperativo son las siguientes (Johnson, Johnson y Holubec, 1998): *interdependencia positiva* (los estudiantes comparten metas y recursos); *responsabilidad individual* (cada miembro del grupo es responsable de la tarea que le corresponde y es a su vez responsable del éxito o fracaso de sus compañeros); *comunicación cara a cara* (el alumnado intercambia información y materiales y se ayuda mutuamente); *habilidades interpersonales* (los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando habilidades de comunicación, toma de decisiones y solución de conflictos) y *reflexión sobre el trabajo* (valoración de la efectividad del trabajo realizado). A las dos primeras características, Kagan (1999) añade la *participación igualitaria* (los estudiantes más tímidos participan el mismo tiempo que el resto) y la *interacción simultánea* (el alumnado es activo en cualquier momento) como necesarias para que una actividad sea cooperativa. Nos encontramos, por tanto, ante un modo de aprender más complejo que el

tradicional “trabajo en grupo” en el que no están presentes las características enumeradas en las líneas anteriores.

Se han llevado a cabo distintos estudios donde se ha prestado atención a las relaciones entre trabajar con una metodología cooperativa y la adquisición de las competencias en el ámbito de la enseñanza del inglés (Martínez Lirola y Crespo Fernández, 2010; Martínez Lirola y Llorens, 2012, 2014). Optar por el AC favorece en todo momento la cooperación entre el alumnado con el fin de realizar las actividades que se proponen con éxito; además se potencian distintas competencias la capacidad para tomar decisiones, la búsqueda de información sobre un tema determinado, el reparto de tareas, la capacidad de síntesis, entre otras.

El trabajo cooperativo puede llevar consigo dificultades y conflictos en los grupos, de ahí que nos parezca importante explorar algunas competencias sociales que se pueden trabajar con el objetivo de sacar el máximo partido a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje al producirse lo que podemos denominar un “aprendizaje cooperativo pacífico o pacifista” en el que cada miembro del grupo saque lo mejor de sí mismo. Las actividades que se presentarán permiten trabajar las mencionadas competencias sociales por lo que se destacará la importancia del aprendizaje cooperativo con el fin de que el alumnado avance en la adquisición de este tipo de competencias que no son las más trabajadas en la educación superior.

El AC ofrece la posibilidad de trabajar en pequeños grupos con un objetivo común, de modo que todas las personas comparten la responsabilidad. Esto lleva consigo que los miembros del equipo tienen que interactuar y tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Dependiendo de la madurez de los grupos, a veces surgen conflictos relacionados fundamentalmente con el grado de implicación en las tareas a desarrollar de los distintos miembros o en la toma de decisiones sobre cómo gestionar la información para la organización de las actividades cooperativas propuestas. En este sentido, la cooperación permite fomentar competencias sociales como la comunicación o la cooperación además de gestionar los conflictos de manera no violenta, hecho que constituye un reto en la educación del siglo XXI (Baesler y Lauricella, 2014; Barbeito Thonon, 2016; Harris, 2002; Rosales, 2015).

## Metodología

La sección que se presenta en el apartado siguiente presenta algunas de las actividades cooperativas que el alumnado llevó a cabo al principio del cuatrimestre de la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V del grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. Dicha asignatura se imparte durante 4 horas semanales en las que se trabajan las distintas destrezas con el fin de que el alumnado adquiera un nivel C1: se trabaja la gramática y el vocabulario, se potencia el desarrollo de las destrezas orales por medio de la preparación de una presentación oral y un debate cooperativo sobre un tema social y también se profundiza en cuestiones relacionadas con la escritura académica, como la presentación de los distintos recursos cohesivos en inglés y la estructura del ensayo académico así como en la forma y función de distintos tipos de textos.

Durante el curso académico 2014-2015 hubo 125 personas matriculadas en la asignatura de las cuales 13 obtuvieron una beca Erasmus y estudiaron en otros países europeos. Dicho alumnado trabajó de manera cooperativa durante todo el cuatrimestre pero debido a las limitaciones de espacio en este artículo vamos a describir solamente dos actividades dedicadas a la escritura académica y al debate. Nuestra propuesta se relaciona con lo que Martin (2004) denomina análisis positivo del discurso (*positive discourse analysis*) pues pretendemos emplear para el análisis textos que contribuyan a la mejora del mundo por medio de una reflexión sobre un tema social que permita trabajar la capacidad crítica.

Los principales objetivos que nos proponemos llevar a cabo en esta investigación son los siguientes: 1. Emplear textos multimodales sobre temas sociales y debates con el fin de trabajar competencias sociales con el alumnado en una metodología cooperativa; 2. destacar la importancia de la formación en competencias emocionales en general y sociales en particular en el profesorado y en el alumnado universitario para observar cómo estas modifican las relaciones de poder en el aula.

El hecho de que fuera elevado el número de personas matriculadas en la asignatura, hizo que la profesora decidiera trabajar con una metodología cooperativa. El AC facilita que el alumnado pueda interactuar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajar en pequeños grupos con el fin de realizar las distintas actividades cooperativas propuestas. Por tanto, al comienzo del cuatrimestre, la profesora pidió al alumnado de tercero del grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante que se agrupara en grupos de cinco personas para llevar a cabo distintas actividades cooperativas a lo largo de todo el curso académico: una presentación oral cooperativa sobre un tema social, un debate sobre el mismo tema de la presentación, el análisis cooperativo de los recursos cohesivos en textos de temática social y la asistencia a dos tutorías grupales.

### **Propuesta de actividades cooperativas**

Haber optado por una metodología cooperativa en la asignatura Lengua Inglesa V lleva consigo que el proceso de enseñanza-aprendizaje está enmarcado en una metodología activa en la que el alumnado es el protagonista de su aprendizaje en todas las actividades que se llevan a cabo. Debido a las limitaciones de espacio de este artículo nos vamos a centrar en describir con detalle sólo algunas de las actividades cooperativas trabajadas y en posteriores estudios ofreceremos más detalle sobre la presentación oral y la tutoría grupal.

Al comienzo del cuatrimestre, la profesora explicó los principales principios de la composición de textos multimodales siguiendo a Kress y van Leeuwen (2006) (el valor de la información, la prominencia y los marcos) y los principales recursos cohesivos en inglés (referencia, substitución, elipsis, conjunciones y cohesión léxica). A continuación la profesora dividió la clase en cinco grupos y a cada grupo se le entregó el mismo texto multimodal de temática social en el que cada grupo tenía que analizar dos recursos cohesivos encontrados y hacer un breve análisis visual del mismo, prestando atención al principio de composición que le asignara la profesora. Tras discutir el análisis en el grupo, se tenían que poner por escrito los aspectos analizados.

Era necesario que participara cada uno de los estudiantes que componía el grupo con el fin de que cada persona aportara algo al análisis final y de que se cumplieran los principios del AC de los principios de interdependencia positiva y responsabilidad individual. La profesora controló el tiempo de intervención de cada miembro del grupo siendo de tres minutos por persona para que se cumplieran los principios de participación igualitaria e interacción simultánea; así, las personas más tímidas intervenían el mismo tiempo que el alumnado más extrovertido. En este sentido, se potencia que el alumnado exprese su opinión y que el resto del grupo la escuche de manera activa y la respete, con independencia de que haya distintas opiniones en el grupo.

El grupo también tenía que elegir un líder o lideresa que tenía que encargarse de poner por escrito el análisis llevado a cabo y de compartirlo con el resto de la clase. Era necesario escuchar el análisis de todos los grupos para completar el propio con los recursos cohesivos y principios de composición que habían trabajado los otros grupos. Por tanto, se observa que se trabaja con una metodología cooperativa pues todo el alumnado ha de participar con el fin de conseguir una meta común, que en este caso es el análisis lingüístico y visual de un texto multimodal.

La selección de textos multimodales sobre temas sociales en una clase de lengua inglesa de tercero del Grado en Estudios Ingleses viene motivada porque estos textos

contribuyen a que el alumnado trabaje con distintos tipos de competencias sociales como la comunicación, el liderazgo o la cooperación, además de fomentar el pensamiento crítico al pedir al alumnado que exprese su opinión en su grupo sobre la temática del texto y los principales aspectos que lo componen.

La actividad descrita en los párrafos anteriores permite el desarrollo tanto de las destrezas orales como de las escritas. Con el fin de explotar el empleo de textos multimodales y relacionarlos con la escritura académica, la profesora pidió al alumnado que seleccionara un texto multimodal de tema social como por ejemplo, la ecología, el racismo, la igualdad de género o la violencia en la sociedad y que escribiera un ensayo académico basado en la temática del texto seleccionado.

Tras haber llevado a cabo la primera actividad cooperativa en clase y una vez que la profesora había corregido el ensayo que cada alumna/o había preparado de manera individual, la profesora organizó un debate con el fin de fomentar la interacción en clase. Se seleccionó el racismo por tratarse de un tema social y por ser uno de los temas que varias personas habían elegido para escribir en ensayo académico. La profesora comenzó organizando la clase en cuatro grupos y haciendo las siguientes preguntas: ¿cómo definirías el racismo?, ¿cuáles son sus principales causas y consecuencias?, ¿es el racismo innato? y ¿de qué forma se puede superar el racismo? Preparar la respuesta a estas preguntas por grupos lleva consigo que el alumnado trabaja su capacidad crítica, la escucha activa, el respeto a la diversidad de opiniones, etc. Se indicó que era necesario que todos los integrantes del grupo expresaran su opinión de modo que todo el alumnado participara al menos en una ocasión y cada persona expresara su opinión y asumiera un papel activo en el grupo.

Una vez que el alumnado había contestado a las preguntas por grupos, tenía que compartir las respuestas con el resto de la clase. Con el fin de que todo el alumnado participara, uno o dos miembros del grupo tenían que exponer la respuesta a cada pregunta. A continuación, se pidió a cada grupo que pensara en refranes y en estereotipos racistas y profundizara en las razones por las que pensaban que se habían creado esos refranes y estereotipos. De nuevo, se combinan las destrezas orales con las escritas pues una vez discutidos ambos aspectos, se tenía que entregar a la profesora un resumen de lo discutido.

Se organizó este debate al comienzo del cuatrimestre como modelo para que el alumnado pudiera organizar uno cada semana basado en el tema de la presentación oral que habían presentado en la clase anterior (por cuestiones de espacio no se explica esta actividad en detalle en este artículo). El debate es una técnica didáctica que permite trabajar la creatividad. Por esta razón, la profesora invitó al alumnado a que preparara algunos juegos en los debates con el fin de que se pueda aprender inglés de forma lúdica; la clase se podía dividir también en dos grandes grupos de modo que uno estuviera a favor y otro en contra sobre el tema que se presentara en el debate. Esta modalidad de debate es útil para trabajar el pensamiento crítico y para fomentar el respeto de opiniones distintas de la propia.

## Discusión

La metodología cooperativa que se propone en este artículo lleva consigo que el alumnado y el profesorado comparten la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que se valora que no exista asimetría de poder en el aula. Por un lado, el profesorado comparte su autoridad y los principales papeles que asume son los de facilitador y guía del aprendizaje. En este sentido, el AC no favorece el tradicional papel del profesorado como fuente de conocimientos (Martínez Lirola, 2007; Morales Vallejo, 2008).

Además de formarse en su especialidad, el profesorado también tiene que adquirir conocimientos sobre competencias sociales, metodologías activas y gestión de grupos.

Tradicionalmente se dan por supuestas las capacidades del profesorado universitario para enseñar y no se favorece que su formación sea también en competencias emocionales. Por ejemplo, en las actividades presentadas es necesario que el profesorado sea competente para gestionar los posibles conflictos que se produzcan en los grupos, para fomentar la participación activa del alumnado o para respetar la diversidad de opiniones.

Por otro lado, el alumnado ha de tener un papel activo al tener que trabajar con otras personas tanto dentro como fuera del aula, tomar decisiones y gestionar su proceso de aprendizaje. En definitiva, se acaba con el tradicional papel del alumnado pasivo al potenciar un aprendizaje en el que se 'aprende haciendo', de forma activa (Korostelina, 2012), hecho que es un reto para algunos por no estar acostumbrados (Morales Vallejo, 2008).

En el caso de la asignatura Lengua Inglesa V, el alumnado aprende haciendo y por lo tanto avanza como ciudadanía activa gracias a la realización de presentaciones orales cooperativas, la participación en debates o el análisis de textos reales. El hecho de que se trabaje sobre temas sociales de forma cooperativa promueve la capacidad crítica, la educación en valores y la adquisición de competencias sociales, como la cooperación o la resolución de conflictos. Prestar atención a este tipo de competencias tanto en la formación del alumnado como en la formación de los docentes lleva consigo que el profesorado es competente desde el punto de vista emocional y por lo tanto tienen las siguientes características: reconocen y regulan sus emociones, son conscientes de que sus emociones afectan a sus interacciones con los demás y reconocen sus fortalezas y debilidades, comprenden las emociones de los demás, entienden los puntos de vista de los demás y son capaces de buscar distintas soluciones cuando se producen conflictos, son capaces tanto de poner límites con respeto como de emplear emociones como la alegría para motivar al alumnado, saben cómo construir relaciones cooperativas y de apoyo mutuo y controlan sus emociones y sus comportamientos, así como sus relaciones con los demás.

El profesorado con formación en competencias emocionales en general y sociales en particular implica al alumnado de manera activa en su aprendizaje fomentando la toma de decisiones y la interacción (el debate presentado sería un ejemplo). También se potencia que el alumnado reflexione y sea capaz de ir más allá de los aspectos puramente lingüísticos y adquirir también competencias emocionales gracias a las actividades cooperativas descritas en la sección anterior. Además, se fomenta la creación de un clima favorable en el aula donde el alumnado se siente con libertad para participar, donde los errores se consideran una oportunidad para aprender, donde se respetan las diferencias y donde los conflictos o conductas inadecuadas se consideran un reto y no una amenaza. La clase, por tanto, es un contexto donde se aprenden conocimientos y se adquieren competencias que contribuyen a la formación integral del alumnado, entre las que destacan la cooperación, la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones, la escucha activa, entre otras.

Las actividades presentadas en la sección anterior se enmarcan dentro de una metodología activa y de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la cooperación y en el uso de textos reales cuya finalidad es que el alumnado adquiera competencias sociales mientras aprende lengua inglesa. Esto lleva consigo fomentar una relación cercana y cooperativa entre el alumnado y el profesorado, de modo que se fomenta la interacción y el diálogo en todas las clases. En este sentido, el hecho de que en el aula se trabaje con textos de temática social que hagan reflexionar sobre las desigualdades entre los seres humanos por razones de raza, sexo o ideología contribuye a valorar la capacidad crítica del alumnado y a plantear en la clase la importancia de que se produzcan cambios en la sociedad. Así, se potencia el diálogo y la libertad para expresar abiertamente opiniones sobre los temas propuestos, siguiendo a Barahona, Gratacós y Quintana (2013, p. 14):

“[L]a perspectiva de una ciudadanía global plantea un desarrollo centrado en el ser humano integral, caracterizado, por encima de todas las cosas, por su capacidad crítica para desvelar la realidad y reconocer la diferencia entre lo que ‘es’ y lo que ‘debería ser’. Consecuentemente, reconoce que ese ‘debería ser’ se ha de construir desde una doble perspectiva: primero, desde un diálogo participativo en el que nadie imponga su visión sobre las otras personas; y, segundo, desde una conciencia histórico-política de implicarse en la construcción de una sociedad más justa, más libre y más solidaria, que beneficie sobre todo a las mayorías excluidas en cada contexto y en el entorno global. Ese es el sentido de la transformación social”.

La actividad relacionada con el análisis de textos de temática social es muy útil para que el alumnado pueda integrar las destrezas orales y escritas. Por un lado se tienen que discutir las ideas en los grupos y, por tanto, las distintas opiniones han de ser escuchadas. Después se ha de consensuar el modo en que se presenta el análisis de los recursos cohesivos llevado a cabo y las características visuales de los textos analizados. Por otro lado, se trabajan las destrezas escritas debido a que el alumnado tiene que resumir por escrito lo discutido en el grupo y tiene que anotar ideas que le sirvan para preparar un ensayo.

Trabajar con textos de temática social en los que la imagen desempeña un papel importante contribuye a que el alumnado desarrolle su capacidad crítica y reflexione sobre las emociones que le provoca el texto, de modo que se pueda profundizar en la importancia de adquirir competencias emocionales en la educación superior (Barblett y Maloney, 2010). El hecho de que los textos seleccionados sean útiles para trabajar las emociones favorece que el alumnado pueda comprender cómo son las suyas y las de otros estudiantes, de modo que se fomenta el desarrollo de la empatía y la solidaridad. Utilizar los textos de temática social no sólo para llevar a cabo análisis lingüístico y visual sino también emocional lleva consigo que los textos ayudan a reflexionar sobre la importancia del control de las propias emociones y del modo en que nos afectan las emociones de otras personas.

La capacidad crítica del alumnado también se desarrolla mediante la participación en el debate cooperativo sobre el racismo. El debate favorece la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que se invita al alumnado a ser activo en el aula. Participar activamente en los debates contribuye a que el alumnado adquiera competencias sociales como el respeto a las diversas opiniones, la expresión de desacuerdo de manera asertiva, la escucha activa o el respeto de los turnos de palabra. Nos parece que esta actividad es fundamental para que el alumnado pueda mejorar su manera de hablar en público de manera efectiva.

El debate cooperativo potencia que el alumnado participe activamente mientras aprende. El hecho de que sea cooperativo destaca que la participación de todas las personas contribuye a que el debate sea efectivo; esto contrasta con actividades en las que se fomenta la competición o el individualismo. En este sentido, la profesora potenció la participación y enfatizó que se puede aprender mucho de las opiniones de otras personas en los debates. Nos encontramos ante una técnica didáctica que concede mucha importancia a las interacciones positivas entre el alumnado y entre éste y la profesora pues ambos son activos en el aula y comparten la responsabilidad. La profesora tiene un papel fundamental en el diseño y organización de las actividades cooperativas seleccionadas pues éstas determinan las relaciones que se establecen en el aula y el tipo de competencias sociales que se adquieren con ellas. Así, se concede importancia no sólo a que el alumnado aprenda inglés sino que también se valora que se respeten las distintas opiniones, que se empaticen con la temática de los textos, que los posibles conflictos se vean como una oportunidad para aprender y se resuelvan de forma pacífica, que se coopere con las/os compañeras/os para que las tareas se lleven a cabo de forma

satisfactoria, entre otros. De esta forma se potencia la formación integral del alumnado en la que además de dar importancia a la adquisición de conocimientos, la adquisición de competencias sociales tiene mucha importancia. Si el profesorado hace explícita la importancia de adquirir estas competencias, el alumnado será más consciente de lo que puede aprender con cada actividad, de modo que su interés por aprender puede aumentar.

## Conclusiones

La propuesta educativa presentada en este artículo fomenta la adquisición de competencias sociales tanto al analizar textos reales como al participar en debates sobre temas de actualidad. Esto requiere que el profesorado se forme no sólo en su disciplina, en este caso en la lengua inglesa, sino también en competencias emocionales en general y sociales en particular con el fin de mejorar su docencia y de contribuir a la formación integral del alumnado. Este tipo de competencias permiten al profesorado profundizar en los valores y la filosofía que hay detrás de sus prácticas docentes y observar cómo trabajar de este modo lleva consigo un avance en su formación. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se centra sólo en la enseñanza de conocimientos sino que se valora la enseñanza de competencias que resulten de utilidad al alumnado para el mercado laboral.

El aprendizaje cooperativo potencia el diálogo y las relaciones entre los estudiantes, la toma de decisiones, permite establecer puentes entre la teoría y la práctica así como trabajar con competencias sociales. Por tanto, los textos multimodales seleccionados y los debates ofrecen al alumnado la posibilidad de reflexionar sobre temas sociales como el racismo, el género o la ecología; también pueden ser críticos con dichos temas y analizar lo que se ha avanzado en los mismos o lo que queda por avanzar. En consecuencia, las aulas universitarias establecen relaciones con lo que ocurre en la sociedad y el alumnado es capaz de establecer relaciones entre lo que aprende y las demandas del mercado laboral.

Haber optado una metodología cooperativa para utilizar textos de temática social y haber elegido el debate cooperativo como actividad para trabajar las destrezas orales favorece la interacción y el respeto a las distintas opiniones; además, contribuye a la formación integral del alumnado y le permite profundizar en competencias sociales como la comunicación, la cooperación o el liderazgo. El profesorado también adquiere este tipo de competencias al optar por esta metodología activa que le permite adquirir papeles distintos a los desempeñados en la enseñanza tradicional. El hecho de que el alumnado y el profesorado tengan un papel activo en el aula y que ambos compartan la responsabilidad implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje es dinámico. Así, todas las personas implicadas en el mismo adquieren competencias sociales que llevan consigo su desarrollo como ciudadanía global.

## Referencias

- Armstrong, M. (2006). *A Handbook of human resources management practice* (10 ed.). Londres: Kogan Page.
- Baesler, J. E. y Lauricella, S. (2014). Teach peace!: Assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, 11( 1), 46-63.
- Barahona, R., Gratacós, J. y Quintana, G. (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- Barbeito Thonon, C. (2016). *122 acciones fáciles (y difíciles) para la paz*. Madrid: Los libros de la catarata.

- Barblett, L. y Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 13-18.
- Bisquerra, R. y Pèrez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Fernández Martínez, D. (2011). *Introducing discourse analysis in class*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- 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.
- Harris, I. (2002). Challenges for peace educators at the beginning of the 21<sup>st</sup> century'. *Social Alternatives*, 21(1), 28-31.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2004). *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. California: Corwin Press.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning: Seventeen pros and seventeen cons plus ten tips for success*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Korostelina, K.V.(2012). Introduction. In K. V. Korostelina (Ed.), *Forming a culture of peace. Reframing narratives of intergroup relations, equity, and justice* (pp. 1-14). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2 ed.). Londres: Routledge.
- MacCann, C. A., Lipnevich, A. y Roberts, R.D. (2012). New directions in assessing emotional competencies from kindergarten to college. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 315-319.
- Martin, J.R. (2004). Positive discourse analysis: solidarity and change. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 49, 179-200. (Número especial sobre Discourse analysis at work: Recent perspectives in the study of language and social practice).
- Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43.
- Martínez Lirola, M. (2013). Ejemplos de la relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en una clase de lengua inglesa. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 22, 73-83.
- Martínez Lirola, M. y Crespo Fernández, E. (2010). Aplicación práctica de la enseñanza por competencias y el aprendizaje autónomo en Filología Inglesa". En C. Gómez Lucas y S. Grau Company (Eds.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 269-282). Alcoy: Marfil.
- Martínez Lirola, M. y Llorens, E.M. (2012). El trabajo colaborativo en Filología Inglesa y Traducción e Interpretación: explorando la opinión del alumnado universitario. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria* (pp. 655-670). Alicante: Universidad de Alicante.



- Martínez Lirola, M. y Llorens, E.M. (2014). Metodologías activas, aprendizaje cooperativo y competencias emocionales como claves para la enseñanza de lenguas y humanidades en el ámbito universitario: nuevos roles asumidos por el profesorado. En M.T. Tortosa Ybáñez, J.D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 1199-1212). Alicante: Universidad de Alicante.
- McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. y DaSilva Iddings, A.C. (Eds.) (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Millis, B. J. y Rhem, J. (2010). *Cooperative learning in higher education: Across the disciplines, across the academy*. Virginia: Stylus Publishing.
- Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 17-29). Barcelona: Octaedro.
- Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Rosales, C. (2015). *Los temas transversales en el aula. Convivencia, salud e igualdad*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Saura, D. y Del Valle Antolín, J. (2012). Implantación del modelo de aprendizaje cooperativo en Secundaria Obligatoria. En A. Hernández y S. Olmos (Eds.), *Metodologías de aprendizaje cooperativo a través de las tecnologías* (pp. 85-95). Salamanca: Aquilafuente.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de N. Steinbrun. Madrid: Alquimia.

Cerezo Ramírez, F. & Rubio Hernández, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.253391>

## Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo

Fuensanta Cerezo Ramírez, Francisco José Rubio Hernández.

Universidad de Murcia

### Resumen

Sendos informes del Defensor del Pueblo Español alertaron de la necesidad de adoptar medidas para controlar el acoso entre escolares y mejorar la convivencia en las aulas. Sus recomendaciones fueron recogidas por las Comunidades Autónomas (CC.AA.) y plasmadas en normativas propias. El presente artículo reflexiona sobre las medidas adoptadas, como normas de convivencia, por las administraciones públicas, para los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Se plantea un estudio comparativo sobre la normativa relacionada con los fenómenos de acoso escolar o bullying y ciberacoso o cyberbullying en ocho CC.AA. seleccionadas al azar. El objetivo principal es conocer cómo se ha abordado esta problemática, así como comparar los protocolos de actuación propuestos y el carácter de las medidas recogidas para su intervención en cada CC.AA. Los resultados indican que la mayoría de las políticas hacen referencia expresa al bullying y una de cada cuatro menciona el cyberbullying, también se detectó que la mitad de los protocolos proponen medidas de actuación ante violencia escolar. En cuanto al carácter de las medidas adoptadas, el análisis demuestra que éstas se dirigen, casi exclusivamente, al alumnado agresor y que, en la mayoría de los casos, son de índole correctiva/disciplinaria. Se destaca que en las normativas apenas se hace referencia a medidas de carácter educativo, dejando sin respuesta la propuesta del Defensor del Pueblo que hacía hincapié en las medidas educativas.

### Palabras clave

Acoso escolar; ciberacoso; políticas educativas; violencia escolar.

---

### Contacto:

Fuensanta Cerezo, [fcerezo@um.es](mailto:fcerezo@um.es),  
Universidad de Murcia. Facultad de Psicología. Campus de Espinardo. 30100. Murcia.

## Policies against Bullying and Cyberbullying in Spanish autonomic laws. A comparative study

### Abstract

Two reports of the Spanish Ombudsman warn of the need to adopt measures to control bullying among schoolchildren and improve coexistence in the classroom. Their recommendations were taken up by the Autonomous Communities (AA.CC.) and reflected in their own regulations. This article reflects on policies taken as standards of coexistence by public government, for schools supported with public funds. A comparative study was carried out on the regulations related to bullying and cyberbullying in eight Spanish regions, randomly selected. The main objective is to know how this issue is addressed and compare protocols proposed action and the nature of the intervention measures provided for in each AA.CC. Results show that most policies specifically refer to bullying, and one in four mentioned cyberbullying, also found that half of the protocols proposed measures performance against school violence. As for the nature of the measures, the analysis shows that they are directed, almost exclusively, to the assailant students and, in most cases, are corrective / disciplinary nature. Among the findings it highlighted that every policy scarcely indicated educational measures, leaving unanswered the proposal of the Ombudsman that emphasized that educational measures.

### Key words

Cyberbullying; violence prevention; educative policies; school violence.

### Introducción

Los estudios sobre acoso escolar comienzan en la década de los años sesenta, momento en el que algunos investigadores detectan como motivo detonante del suicidio de adolescentes el acoso escolar que estos sufren. No obstante, es en 1978 cuando el psicólogo escandinavo Dan Olweus introduce el término *bullying*, con el que es conocido este fenómeno internacionalmente. De esta forma, en la actualidad existe un amplio consenso en reconocer que las personas agredidas sufren el *bullying* como “una auténtica pesadilla”, cuyas secuelas alcanzan tal magnitud que, en ocasiones, tienen prevalencia, incluso, en su vida adulta, lo que cual ha hecho promover políticas de prevención, evaluación e intervención en diferentes estados. (Prodócimo, Cerezo, & Arenal, 2014)

Por otro lado, la definición convencional de *bullying* incluye tres características: intencionalidad, desequilibrio de poder entre agresor y víctima y la repetición de la conducta en el tiempo (Olweus, 1996, 1998; Solberg & Olweus, 2003). Por tanto, entendemos por acoso escolar toda agresión física o psicológica de un escolar o grupo de escolares hacia otro, frecuente, que se mantiene en el tiempo, y representa un exponente de las malas relaciones entre escolares (Ortega, Sánchez, & Menesini, 2002) unido a un deseo perverso de diversión (Cerezo, 2009b).

Asimismo, otro aspecto a destacar del acoso entre escolares es su carácter social, ya que los resultados de estudios sobre este fenómeno apuntan algunas características socio-afectivas sobre los escolares implicados en la dinámica *bullying* e indican que estos escolares presentan una posición social desfavorable respecto a los que no están implicados (García-Bacete, Sureda, & Monjas, 2010). Este aspecto señala la necesidad de conocer las percepciones y actitudes del profesorado (Benítez, Berbén, & Fernández, 2006), así como de la estructura socio-afectiva del grupo como mecanismo subyacente que contribuye a mantener la relación agresión-victimización, siendo por tanto su análisis necesario para orientar las actuaciones preventivas encaminadas a mejorar la convivencia escolar (Cerezo, 2014).

De forma paralela al *bullying presencial*, asistimos desde hace unos años al exordio de cambios en la realidad de la violencia, dando lugar a nuevas estructuras de agresión entre iguales, como es el caso del ciberacoso, o *cyberbullying* (Caballo, Calderero, Arias, Salazar, & Iruña, 2012; Simth, Mahdavi, Carvallo, Fisher, Russel, & Tippet, 2008). En este tipo de acoso se utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), principalmente Internet y el teléfono móvil (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Garaigordobil & Aliri, 2013; Durán-Segura & Martínez-Pecino, 2015). El *cyberbullying* traspasa el espacio y el tiempo (Cerezo, 2012), facilita el ataque desde el anonimato y en espacios virtuales, a los cuales cualquiera tiene acceso (Cerezo, Arnaiz, Giménez, & Maquilón, 2016), lo cual lo convierten en un fenómeno con una alta prevalencia (Garaigordobil, 2011). En este sentido, la falta de control parental, las conductas poco seguras en Internet, el uso de redes sociales, así como los programas de mensajería instantánea y la frecuencia de uso de Internet durante el fin de semana son factores de riesgo tanto de cibervictimización ocasional como habitual (Álvarez-García, Núñez, Dobarro, & Rodríguez, 2015).

Además, tanto el *bullying* como el *cyberbullying* se consideran factores de riesgo social y emocional asociado a problemas psicológicos (Cerezo 2009a; Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009; Musitu, Estévez, Jiménez, & Veiga, 2011), que trascienden a la vida escolar, constituyendo un claro antecedente de las conductas disociales (Bender y Lösel, 2011). Así, se encuentran comportamientos relacionados con *cyberbullying* entre adolescentes, tales como la recepción de amenazas a través de correo electrónico, de insultos a través de la red y también emitir insultos a otros compañeros mediante las diferentes aplicaciones presentes en Internet (Fernández-Montalvo & Peñalva, 2015; Horner, Asher, & Fireman, 2015). No obstante, las TIC constituyen a su vez instrumentos convenientes para intervenciones con niños y adolescentes que han sufrido estos fenómenos, ya que promueven su bienestar emocional, psicológico y social (Nocentini, Zambuto, & Menesini, 2015).

En otro orden de cosas, el Informe de Save the Children (2016) recoge que la totalidad de niños y niñas tienen derecho a ser protegidos de todas las formas de violencia y a posibilitarles el desarrollo de todo su potencial de aprendizaje en un ambiente seguro. Propuesta que ya contempla la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), y desarrolla ampliamente el Comité de Derechos del Niño (2011b), como el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2011a), haciendo mención explícita al *cyberbullying*. A pesar de este panorama favorable, las leyes y políticas sobre *bullying* aún se encuentran fragmentadas y son inconsistentes (Comer & Limber, 2015). La actuación preventiva y correctora ha de ser un objetivo primordial para los centros escolares, dado que estas instituciones tienen un papel fundamental en la protección de la infancia contra cualquier tipo de violencia (Ortega y Núñez, 2012). Sin embargo, las aulas son en ocasiones escenarios de exclusión social y maltrato que demandan una intervención planificada. Así, previo a cualquier intervención es preciso llevar a cabo una evaluación individualizada que

permita establecer las medidas sancionadoras y educativas adecuadas, siempre respetando los derechos que reconoce la Convención (1989), que defiende la sustitución de la represión y el castigo, por medidas de índole rehabilitadora y restitutiva (Naciones Unidas, 2011b). Además, al tratarse de un fenómeno grupal (Ortega, 2008), se deben tomar medidas hacia el grupo de iguales.

El contexto normativo español de forma genérica, establece una cobertura legal en relación al acoso en diferentes documentos, así, la Constitución Española de 1978 y el preámbulo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). En el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, se establecen los Derechos y Deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros educativos y se señala el carácter educativo y recuperador de las sanciones. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación de 2/2006 reconoce el importante papel de la institución escolar en la prevención y lucha contra el *bullying*, y para la educación en la no violencia. En este sentido, cabe señalar que, según las recomendaciones de sendos informes del Defensor del Pueblo, (AA.VV. 2000; AA.VV. 2007), es necesaria una mayor implicación de los diferentes sectores sociales en la prevención e intervención del acoso escolar. Con esta finalidad se creó el Observatorio de la Violencia Escolar, nacional y en las distintas CCAA., y se indica que todos los centros escolares deben elaborar el denominado Plan de Convivencia. Además, como resultado de la nueva consideración social y cultural del *bullying*, la legislación educativa incluye una referencia a las víctimas de acoso escolar en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). No obstante, podemos afirmar que no existe en nuestro país una ley que regule de forma específica e integral este problema.

Aunque en el Código Penal (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal) no existe alusión expresa al acoso escolar, sí se señala implícitamente que quien inflija un trato degradante que menoscabe gravemente la integridad moral, será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años, pero el alumnado, agente de las agresiones escolares, es un sujeto menor de edad, por lo que no es posible aplicarle la consecuencia al no cumplimiento de esta norma (Fanjul, 2012). En todo caso puede acogerse a una responsabilidad penal específica y no ordinaria, como recoge la Ley Orgánica reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor (LORPM, 2006).

Incluso la propia fiscalía general del Estado Español, en su instrucción 10/2005, alerta de la aceptación pasiva del acoso escolar como si fuese algo inherente a la vida de los centros escolares, por lo que ahonda en la propuesta para sancionar estos hechos y eleva a la categoría de falta o delito esta problemática social. Así pues nos encontramos ante la necesidad de contar con un marco legislativo que aborde el *bullying* y el *cyberbullying*, -agresiones que, desde la generalización del uso de las TIC, transfieren los escenarios físicos- Como respuesta a estas indicaciones algunas comunidades autónomas generaron sus propias normativas, por lo que hace más de una década ya contamos con políticas educativas que contemplan una intervención específica, aunque diferente en cada comunidad. Algunas de las diecisiete Comunidades Autónomas españolas, van más allá y crean órganos de control y establecen instrumentos normativos, recogidos en leyes, decretos, órdenes y/o resoluciones para hacer frente al acoso escolar (Cerezo, 2011). Del mismo modo, se elaboran los Planes de Convivencia, que constituyen el marco de referencia para la gestión del *bullying* y del *cyberbullying*, regulando procesos y elaborando protocolos a seguir (Viana-Orta, 2013). Nos encontramos que, después de más de una década de estas iniciativas, no conocemos su alcance real ni su ajuste a las indicaciones propuestas por los diferentes expertos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos pertinente y necesario el análisis de la normativa autonómica española referente a estos fenómenos -acoso escolar y ciberacoso-, tan actual como preocupantes, ya que deben de contar con un respaldo legal y preceptivo

que atienda tanto a las consecuencias del fenómeno como a sus protagonistas. Este trabajo pretende poner de manifiesto el tratamiento legal y las medidas propuestas por las diferentes CCAA para el tratamiento de la violencia escolar, comprobando su nivel de ajuste a las demandas educativas necesarias, así como el grado de inclusión de medidas específicas ante el *bullying* y *cyberbullying*.

Para el estudio se han seleccionado ocho CCAA.

## Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este trabajo es describir y comparar cómo se atiende y responde desde la normativa educativa de ocho comunidades autónomas españolas al acoso escolar y ciberacoso.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar si se incluye expresamente los términos *bullying* y/o *cyberbullying* en la normativa de cada una de las ocho comunidades autónomas seleccionadas.
2. Indagar si la normativa de cada una de las ocho comunidades autónomas seleccionadas propone y/o recoge protocolos de prevención, detección y actuación/intervención relacionados con el *bullying* y *cyberbullying*.
3. Analizar el carácter de las medidas (educativo, restitutivo y/o correctivo) de la normativa de cada una de las ocho comunidades autónomas seleccionadas.
4. Localizar y describir las coincidencias y diferencias respecto a la atención y respuesta que se da a los problemas de acoso escolar y ciberacoso en la normativa de cada una de las ocho comunidades autónomas seleccionadas.
5. Describir el grado de respaldo normativo que están recibiendo por parte de las ocho comunidades autónomas seleccionadas los fenómenos de *bullying* y *cyberbullying*.

Se establecen las siguientes hipótesis:

1. El término acoso escolar estará incluido expresamente en las normativas educativas.
2. El término ciberacoso estará incluido expresamente en las normativas educativas.
3. Las distintas normativas proponen o anexan protocolos de prevención, detección y actuación/intervención relacionados con el *bullying*.
4. Las distintas normativas proponen o anexan protocolos de prevención, detección y actuación/intervención relacionados con el *cyberbullying*.
5. Las leyes, decretos, órdenes y resoluciones recogidas y publicadas durante el período de tiempo comprendido entre los años 2009 y 2015 conceden mayor respaldo normativo al fenómeno del *bullying* que las de años anteriores.

## Metodología

Se trata de un estudio comparativo (Raventós, 1983; Velloso, 2005), método propio de la Educación Comparada. Para ello, se realizó una revisión sistemática o meta-análisis (Sánchez-Meca y Botella, 2010) de los documentos normativos de las ocho comunidades

autónomas respecto al *bullying* y *cyberbullying*. Partiendo de la búsqueda de legislación autonómica en diciembre de 2015 en la página web del Boletín Oficial del Estado, así como de los boletines oficiales de las distintas comunidades autónomas objeto de estudio (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid, Murcia y País Vasco). Los descriptores utilizados fueron: “convivencia escolar”, “acoso escolar” y “ciberacoso”, y los resultados de búsqueda de 15 registros obtenidos (véase Tabla 1), atendiendo a los siguientes criterios o limitaciones:

- Tipo de documento: legislación autonómica.
- Carácter de las disposiciones: vigente.
- Departamento: Comunidades autónomas de Andalucía, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid, Murcia y País Vasco.

Tras esto, se ejecutaron las tres fases del método comparativo (descripción, yuxtaposición y comparación).

En primer lugar se procedió, en la etapa de descripción, al análisis y síntesis de los aspectos relacionados con el acoso escolar y ciberacoso presentes en la normativa educativa de cada una de las comunidades autónomas seleccionadas. Dichos aspectos fueron: presencia explícita del término “acoso escolar” y/o “ciberacoso”, carácter de las medidas contempladas para el agresor y la víctima, y la anexión o no de protocolos de intervención.

En segundo lugar, se confrontaron, punto por punto, los datos recogidos en la fase de descripción.

Finalmente, se compararon las informaciones y examinaron las diferencias y semejanzas respecto al respaldo y respuesta que cada una de las comunidades autónomas seleccionadas daban al acoso escolar y ciberacoso en sus normativas.

Las unidades comparativas del estudio fueron ocho (n=8) de las diecisiete comunidades autónomas españolas: Andalucía, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid, Murcia y País Vasco).

Los criterios de inclusión de las comunidades autónomas se caracterizaron por estar situada en unos de los cuadrantes que resultaron de subdividir la totalidad del mapa autonómico en cuatro sectores: noreste; noroeste; sureste; suroeste. Se seleccionaron aleatoriamente dos comunidades de cada sector.

Las variables fueron establecidas según los puntos de la normativa educativa (leyes, decretos, órdenes y resoluciones) relacionada con el acoso escolar y ciberacoso, en concreto se consideraron:

1. Inclusión del término Acoso escolar, o *bullying*.
2. Inclusión del término ciberacoso o *cyberbullying*.
3. Carácter de las medidas adoptadas: educativo, restitutivo (reintegrador o recuperativo) y/o correctivo.

Los documentos normativos (leyes, decretos, órdenes y resoluciones) fueron aquellos relativos al ámbito educativo y publicados por las comunidades autónomas seleccionadas (véase Tabla 1).

Tabla 1.

*Normativa educativa autonómica revisada*

<b>Comunidad autónoma</b>	<b>Documentos normativos revisados</b>
Andalucía	Decreto 19/2007, de 23 de enero. Orden de 20 de junio de 2011.
Canarias	Decreto 114/2011, de 11 de mayo.
Castilla y León	Orden EDU/52/2005, de 26 de enero. Decreto 51/2007, de 17 de mayo. Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre.
Cataluña	Decreto 279/2006, de 4 de julio. Ley 12/2009, de 10 de julio.
Galicia	Ley 4/2011, de 30 de junio. Decreto 8/2015, de 8 de enero.
Madrid	Decreto 15/2007, de 19 de abril.
Murcia	Decreto n.º 119/2005, de 21 de octubre. Resolución de 4 de abril de 2006. Resolución de 28 de septiembre de 2009.
País Vasco	Decreto 201/2008, de 2 de noviembre.

## Resultados

Se presentan los resultados en el mismo orden que los objetivos e hipótesis, cuyos principales datos de recogen en la Tabla 2.

En relación al objetivo específico 1, los resultados confirmaron que el 87,5 % de la normativa educativa de las comunidades autónomas (n=7) incluyó expresamente el término acoso escolar. Únicamente la Comunidad de Madrid (n=1) no explicitó ni abordó el *bullying* en sus documentos normativos. De esta forma, se rechazó la hipótesis 1, porque no se recogió de forma explícita en toda la normativa educativa autonómica comparada el término acoso escolar.

Además, solo el 25% de las CCAA (Andalucía y Galicia) recogían en su normativa de forma expresa el término ciberacoso, por lo que se rechazó la hipótesis de investigación 2, puesto que en la totalidad de la normativa educativa autonómica comparada no se encontró de forma explícita el término *cyberbullying*.

Tabla 2.

*Síntesis de las fases de descripción y yuxtaposición*

*Nota: Protocolo tipo A (para bullying). Protocolo tipo B (relativo bullying y cyberbullying)*



Comunidad autónoma seleccionada	Documentos normativos Revisados	Presencia expresa bullying	Presencia expresa cyberbullying	Carácter de las medidas	Protocolos tipos A o B
Andalucía	Orden de 20 de junio de 2011	Sí	Sí	Agresor: Correctivo/ disciplinario Víctima: De apoyo y protección	Protocolo tipo B
Canarias	Decreto 114/2011, de 11 de mayo	Sí	No	Agresor: Correctivo/ disciplinario Víctima: No contempla	No
Castilla y León	Orden EDU/52/2005, de 26 de enero	Sí	No	Agresor: Correctivo/ disciplinario Víctima: De apoyo y protección	Protocolo tipo A
Cataluña	Ley 12/2009, de 10 de julio	Sí	No	Agresor: Correctivo/ disciplinario Víctima: No contempla	No
Galicia	Decreto 8/2015, de 8 de enero	Sí	Sí	Agresor: Correctivo/ disciplinario Víctima: De apoyo y protección	Protocolo tipo B
Madrid	Decreto 15/2007, de 19 de abril	No	No	Agresor: No contempla Víctima: No contempla	No
Murcia	Resolución de 4 de abril de 2006	Sí	No	Agresor: Correctivo/ disciplinario Víctima: De apoyo y protección	Protocolo tipo A
País Vasco	Decreto 201/2008, de 2 de noviembre	Sí	No	Agresor: Correctivo/ disciplinario Víctima: De apoyo y protección	No

En cuanto al objetivo específico 2, el 50% de las comunidades autónomas proponían protocolos específicos, de las que el 25% fueron relativos al acoso escolar (Castilla y León, y Murcia) y otro 25% lo hicieron respecto al *bullying* y al *cyberbullying* (Andalucía y Galicia)

Por ende, se rechazaron las hipótesis de investigación 3 y 4, puesto que no en toda la normativa autonómica comparada se anexó o propuso un protocolo de acoso escolar y ciberacoso que abordara la prevención, detección y actuación o intervención del problema.

En el análisis de los textos se hallaron medidas de diversa índole, de las cuales prevalecían las de carácter correctivo y disciplinario, seguidas de las educativas, y, finalmente, las restitutivas respecto a los agresores en situaciones de *bullying*. Concretamente, el 87,5% de las comunidades autónomas recogieron medidas de carácter correctivo y/o disciplinario en relación a los acosadores. No se encontraron medidas de carácter educativo.

En cuanto al carácter de las medidas respecto a la víctima, se detectó que el 62,5% de comunidades autónomas recogían medidas de apoyo y protección para el agredido, frente al 37,5% no proponían ninguna

Respecto a la hipótesis de investigación 5, se aceptó, ya que las leyes, decretos, órdenes y resoluciones comparadas y publicadas durante el período de tiempo comprendido entre los años 2009 y 2015 concedían mayor respaldo normativo al fenómeno del *bullying*. Así, de las ocho CCAA que se compararon el 50% (n=4) publicaron los documentos normativos durante el período 2009-2015, mientras que el 37,5% hicieron lo propio durante los años 2005 y 2008. El 12,5% restante, que corresponde a la Comunidad de Madrid, no proclamó normativa específica relativa al acoso escolar hasta el momento.

En otro orden de cosas, en relación a los objetivos específicos 4 y 5, se concluyó que la principal similitud entre la normativa comparada fue que la mayoría de las comunidades autónomas seleccionadas, es decir, un 87,5%, n=7 (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia y País Vasco) abordaban los fenómenos de acoso escolar. Por el contrario, solo dos de ellas, Andalucía y Galicia (25%), hicieron lo propio con el ciberacoso.

Además, la tendencia general fue que las medidas adoptadas para esta problemática poseían un carácter correctivo/disciplinario, en el caso del agresor o agresora (87,5%), y de apoyo y protección, en el caso de la víctima (62,5%). De igual forma, aunque en la mayoría de documentos normativos consultados se recogía la naturaleza educativa de los objetivos y finalidades de las medidas a adoptar en situaciones de acoso escolar en cuanto al sujeto agresor, casi la totalidad de las que se contemplaban en las legislaciones autonómicas aludieron a la disciplina y la corrección, por lo que se dio una contradicción que se tuvo en cuenta.

Entre las diferencias, destacaron las encontradas en la anexión de protocolos dentro del documento normativo de cada una de las comunidades autónomas. Aunque cuatro de ellas (50%) proponían o recogían uno de estos, no lo hacían de una forma completa. Tampoco tenían en cuenta a todos los miembros de la institución escolar (alumnado, profesorado, familias, etcétera).

## Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue comprobar cómo abordaban y respondían las diferentes normativas autonómicas a la necesidad de afrontar la violencia escolar, tal y como propuso el Defensor del Pueblo (AA.VV, 2007). El análisis llevado a cabo sobre los documentos de ocho comunidades autónomas refleja que el respaldo normativo es todavía escaso y está poco ajustado a las indicaciones tanto del Defensor del Pueblo como a las

aportadas por los principales investigadores sobre la temática en nuestro país (Cerezo, 2014; Ortega & Núñez, 2012; Viana-Orta, 2013), por lo que sigue siendo imprescindible la creación de legislaciones específicas relativas a los fenómenos de *bullying* y *cyberbullying* (Save the Children, 2016). Cabe señalar que solo la Región de Murcia cuenta con un documento normativo expreso para esta problemática.

En relación a la inclusión de los términos “acoso escolar” y “ciberacoso”, encontramos que todavía son escasas las respuestas normativas que incluyen la forma cibernética de acoso (Garaigordobil & Aliri, 2013), siendo las TIC una herramienta utilizada con carácter general por la mayoría de nuestros escolares (Fernández-Montalvo & Peñalva, 2015).

Este trabajo muestra la escasa inclusión de protocolos de actuación específicos en las normativas que regulan la convivencia en los centros escolares mantenidos con fondos públicos de las CCAA analizadas, lo que evidencia la falta de estrategias que apoyen la intervención del profesorado, quedan expuesto a la improvisación sin una regulación que lo justifique, como indica Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey (2015).

Los resultados sobre el análisis del carácter de las medidas adoptadas hacia el agresor revelan que, en su mayoría, son correctivas y disciplinarias, lo cual queda lejos de las propuestas de la Convención de Naciones Unidas (2011b). Sobre las medidas con las víctimas, encontramos que no todas las normativas recogen actuaciones concretas, siendo de carácter protector. Es de señalar que en ningún caso hemos encontrado acciones preventivas y/o educativas, ni tampoco grupales (Cerezo, 2014; Caballo, et al., 2012).

Por otro lado, con este estudio se pone de relieve la actual preocupación normativa por controlar la violencia escolar, aunque no por su prevención (Ortega & Núñez, 2012), ya que la mitad de las CCAA publicaron la normativa durante el período de tiempo comprendido entre los años 2009-2015, estando todavía en fase de formulación. Esto puede explicar la falta de conexión entre las políticas sobre acoso escolar, que aún se encuentran fragmentadas e inconsistentes (Comer & Limber, 2015).

Entre las principales aportaciones del presente trabajo, destacar el hallazgo de que los protocolos que abordan la prevención, detección y actuación o intervención no son extensivos a todas las CCAA, siendo imprescindible como texto base a los centros escolares, que deberían reelaborarlo para adaptarlo a la realidad de sus aulas. Otro aspecto a destacar es la ausencia de respuestas educativas a las situaciones de *bullying* y *cyberbullying*, ya que casi exclusivamente son de carácter sancionador y disciplinario, presentando una contradicción con la naturaleza que deberían tener. Además, se evidencia la no inclusión de fenómenos de ciberacoso en la mayoría de legislaciones de las CC.AA., lo cual resulta incomprensible, dado que el uso de las TIC, como recurso, procedimiento y técnica de comunicación, forma parte de la cotidianidad de niños y adolescentes, por lo que es necesario abordar el *cyberbullying* en los códigos educativos. Finalmente, sorprende que en algunas autonomías no exista actualmente una norma específica para el acoso escolar o *bullying*.

Respecto a las limitaciones del estudio, la comparación de nuestro trabajo alcanzó los documentos normativos (leyes, decretos, órdenes y resoluciones) relativos al ámbito educativo y publicados por las comunidades autónomas seleccionadas (un total de ocho), prescindiendo de otras fuentes como los documentos institucionales (pactos sociales, planes y programas) relacionados con los fenómenos de acoso escolar y ciberacoso puesto que es posible que aunque en la legislación no se encuentre una clara respuesta al *bullying* y *cyberbullying* sí puede existir en otros documentos.

En cuanto a las perspectivas futuras, consideramos que es necesario continuar en esta línea de investigación para conocer y comparar la legislación educativa relacionada con los fenómenos de acoso escolar y ciberacoso en el conjunto de las comunidades autónomas españolas, lo que aportaría información más precisa acerca del correcto o no abordaje de dichas realidades escolares presentes en los centros educativos de nuestro país.

## Referencias

- AA.VV. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, España: Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- AA.VV. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid, España: Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Álvarez-García, D., Núñez, C., Dobarro, A., & Rodríguez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 226-235.
- Benítez, J.L., Berbén, A.G., & Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 329-352.
- Bender, D. & Lösel, F. (2011). Bullying at school as predictor of delinquency, violence and other anti-social behavior in adulthood. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2), 99-106.
- Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*. New York, EEUU: Winston.
- Boletín Oficial de Canarias (s.f.). (<http://goo.gl/OepcGQ>)
- Boletín Oficial de Castilla y León (s.f.). (<http://goo.gl/So1O95>)
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (s.f.). (<http://goo.gl/A6YZuw>)
- Boletín Oficial de la Región de Murcia (s.f.). (<http://goo.gl/nHwmeH>)
- Boletín Oficial de Madrid (s.f.). (<https://goo.gl/mpuapy>)
- Boletín Oficial del Estado (s.f.). (<http://goo.gl/LFrqhU>)
- Boletín Oficial del País Vasco (s.f.). (<http://goo.gl/5pMa3R>)
- Caballo, V.E, Calderero, M., Arias, B., Salazar, I., & Irurtia, M.J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computer in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Cerezo, F. (2009a). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F. (2009b). Bullying: análisis de la situación de las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 383-394.

- Cerezo, F. (2011). Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (1), 313-323.
- Cerezo, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en bullying. Un análisis sociométrico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 33-46.
- Cerezo, F. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 417-424.
- Cerezo, F., Arnaiz, P., Giménez, A., & Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes de la Región de Murcia (España). *Anales de Psicología*, 32(3), 761,769.
- Constitución Española de 1978 (artículos 15 y 27).
- Comer, D. & Limber, S. P. (2015). Law and Policy on the Concept of Bullying at School. *American Psychological Association*, 70 (4), 333-343.
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, sobre los derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre los derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña.
- Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León.
- Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Decreto n.º 119/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (s.f.). (<http://goo.gl/7C8tTi>)
- Diario Oficial de Galicia (s.f.). (<http://goo.gl/MBwK9n>)
- Durán-Segura, M. & Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44 (22), 156-167.
- Fanjul, J.M. (2012). Visión jurídica del acoso escolar (Bullying). Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17, 1-8.

- Fernández-Montalvo, J. & Peñalva, A. (2015). Hábitos de uso y conducta de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44(22), 113-120.
- Fiscalía General del Estado. Instrucción 10/2005, Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia juvenil.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2013). Ciberacoso (“Cyberbullying”) en el País Vasco. Diferencias de sexo en víctima, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21(3), 461-474.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- Horner, S., Asher, Y., & Fireman, G.D. (2015). The impact and response to electronic bullying and traditional bullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 49, 288–295.
- Instrucción 10/2005 de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil.
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña.
- Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Ley Orgánica de Educación 2/ 2006.
- López, L. & Ramírez, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36(145), 32-50.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgu, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T., & Veiga, F. H. (2011). Agentes de socialização da volência e vitimização escolar]. En S. N. Caldeira, F. H. Veiga (dir.), *Interviremsituações de indisciplina e conflito* (pp. 43-80). Lisboa, Portugal: Fim de Século.
- Naciones Unidas (1989) Comité de los Derechos del Niño. Artículo 19 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.
- Naciones Unidas (2011a). Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N° 13. El Derecho a la Educación.
- Naciones Unidas (2011b). Comité de los Derechos del Niño. Observación General N°13. Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.
- Olweus, D. (1996). *Bullying and school*. Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.

- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León.
- Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid, España: CIDE-Secretaría General Técnica.
- Ortega, R. & Núñez, J. C. (2012). Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603-607.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Preámbulo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).
- Prodócimo, E., Cerezo, F., & Areense, J.J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Psicología Conductual*, 22(2), 345-359.
- Real Decreto 732 / 1995, de 5 de mayo.
- Resolución de 28 de septiembre de 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Resolución de 4 de abril de 2006, de la dirección general de ordenación académica, por la que se dictan instrucciones en relación a situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Sánchez-Meca, J. & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17.
- Save the Children (2016). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid, España: Save the Children
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., & Tippet, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Viana-Orta, M.I. (2013). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271-291.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.

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

Lupión Cobos, T. & Gallego García, M.M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.244931>

## Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente

Teresa Lupión Cobos, María del Mar Gallego García  
Centro del Profesorado de Málaga y Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

### Resumen

La formación continua de los formadores es necesaria para la mejora escolar. Con el objetivo de perfeccionar sus procedimientos, el equipo asesor del Centro del Profesorado de Málaga desarrolló una formación en torno a la práctica reflexiva, trabajando directamente con el profesorado en la planificación, seguimiento y evaluación de diversas acciones formativas, recogiendo este trabajo una descripción detallada del proceso y un análisis de los resultados en torno a dos aspectos: para nuestro profesorado, de cara a futuras actuaciones y respecto al propio Equipo Asesor.

Del estudio realizado valoramos que, a pesar de algunas de las dificultades reflejadas en este artículo, se ha tratado de una experiencia sumamente enriquecedora tanto para asesorías como para profesorado participante. Asimismo, consideramos que la práctica reflexiva es una metodología que precisa de una formación en profundidad para poder aplicarse con verdadera eficacia.

### Palabras clave

Formación del profesorado; interacción docente; dinamización de centros; formación de formadores.

---

### Contacto:

Teresa Lupión Cobos, [teluco@cepmalaga.com](mailto:teluco@cepmalaga.com), Centro del Profesorado de Málaga, C/ Noé, 3, 29007, Málaga.



## Sharing the view: an experience on reflective practice for life-long learning

### Abstract

The training of trainers is necessary for school improvement. In this sense, the teacher training team of Málaga Teacher Training Centre developed a course on reflective practice. It began with a theoretical stage so that the team could become familiar with the methodology. Then they carried out a practical task applying this theory in various types of training events and working directly with teachers in planning, monitoring and evaluating these actions, according to a description of the process in detail and an analysis of the results on two aspects: our teachers regarding future training activities and the teacher training team.

Despite some difficulties, reflected in this article, it has been a very enriching experience both for the teacher trainers and the participating teachers. Also, we consider the reflective practice is a methodology that requires in-depth training to be applied in a truly effective way.

### Key words

Teacher training; teacher interaction; school dynamics; training of trainers.

### Introducción

Las Asesorías de formación permanente se ven forzadas a una actualización constante para dar respuesta a la detección de necesidades formativas del profesorado y a la implementación de estrategias que promuevan un mejor desarrollo de competencias profesionales docentes (AGAEVE, 2012; Moreno, 2011; Pavié, 2011).

La génesis del propio aprendizaje, proceso colectivo y reflexivo desde la acción, nos conduce a la promoción de actuaciones colegiadas emanadas de los procesos de reflexión compartidos (Eirín, García y Montero, 2009; Esteve, Melief y Alsina, 2010).

Entendemos que la formación en torno a la práctica reflexiva (en adelante PR) proporciona elementos que fundamentan nuestras actuaciones en la acción, pudiendo hacer de ella nuestra principal herramienta de trabajo y, en el futuro, del profesorado al que van dirigidas esas actuaciones (Domingo, 2013).

Desde esta perspectiva, siguiendo los planteamientos de Moebis (2015) basados en los ejes que Wenger y Fergusson (2006) establecían para contemplar la formación docente en términos de Autoaprendizaje / Aprendizaje Guiado y/o Propia Experiencia / Epistemología de los contenidos, entendemos importante promover procesos de innovación, investigación-acción e indagación en el profesorado, donde la figura de las asesorías de formación permanente ejerzan una labor de acompañamiento basado en la búsqueda de soluciones conjuntas a las necesidades que presentan los docentes en nuestros centros, hoy en día.

En este trabajo, queremos describir la experiencia realizada en el seno del Equipo Asesor y analizar qué repercusiones experimenta el profesorado destinatario, en su formación o en

su labor docente, cuando participa en actividades en las que las asesorías responsables realizan un acompañamiento formativo basado en el enfoque de PR.

## Fundamentación

Estudios recientes demuestran que cuanto mejor formados y comprometidos estén los profesores de un país, mayores y mejores resultados obtendrán sus alumnos, según distintos Informes como el MCKINSEY (Calleja et al., 2012); PIRLS (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012; Mullis, 2015). En la búsqueda de este objetivo propuestas de mejora relativas a la formación del profesorado en ejercicio, diseñando itinerarios en concordancia con las directrices europeas que demandan los escenarios socioculturales actuales, son funciones claves a desarrollar desde las asesorías de formación permanente.

El marco educativo actual plantea que una adecuada formación de profesores *“exige que sus docentes actúen de una manera competente y con el mismo modelo que quieren enseñar, combinando los aprendizajes conceptuales con las prácticas profesionales, utilicen estrategias y procedimientos de la sociedad del conocimiento, impulsen la práctica reflexiva individual y en grupo, y fomenten al máximo el aprendizaje permanente que relaciona profesionales en distintos momentos de su vida laboral”* (Gairín, 2011, p. 93). Se pretende comprender las claves que orientan las acciones estratégicas del docente y las asesorías, para que aquél pueda reconstruir su identidad profesional, acometiendo los cambios pertinentes (Segovia y Barrero, 2012).

Posibilitar un empoderamiento efectivo del mismo requiere vertebrar el necesario compromiso con los proyectos de mejora y la cultura evaluativa en los centros, siendo un proceso complejo que precisa de estrategias útiles desde la formación permanente para potenciar el desarrollo de competencias profesionales efectivas.

El capital profesional tiene una conexión fundamental para la transformación de la enseñanza (Hargreaves y Fullan, 2012), ya que permite nuevas asociaciones en los aprendizajes, tanto en el alumnado como en la profesionalización docente. Así, se pone en valor la importancia de contemplar la propia experiencia, contextualizada al entorno donde se ejerce la acción educativa, como un factor clave para generar un cambio educativo.

Con este objetivo, es preciso dinamizar una actualización docente que fomente el trabajo cooperativo y la investigación sobre la propia práctica, promovidas desde su reflexión en la acción de enseñar y de la reflexión sobre la actuación (Esteve, Melief y Alsina, 2010).

De manera más o menos generalizada, la tendencia en el diseño de la formación permanente ha estado muy dirigida hacia la consecución de unos resultados o productos finales, en aras a la mejora del aprendizaje de su alumnado pero sin contemplar los puntos de vista de los propios docentes ni sus niveles de desarrollo profesional.

Como alternativa, otro enfoque de actuación es desarrollar metodologías que a partir de las experiencias y teorías implícitas (creencias) del profesorado, coloquen el punto de partida en la denominada *formación realista* que *“apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus experiencias en el aula (como aprendiz), y ello a través de la reflexión”* (Esteve, Melief y Alsina, 2010).

Así, en esta idea del profesional reflexivo (Schön, 1992) existe abundante literatura sobre la importancia de cimentar la formación como proceso de autorregulación docente, basándose en supuestos de la teoría sociocultural que, se construyen socialmente, tras la interacción con el resto de compañeros del grupo o el apoyo y asesoramiento de los

formadores (Furlong, 2013). En este *Aprendizaje Reflexivo* (Esteve y Carandell, 2009; Lupión y Blanco, 2016) se resalta la importancia de la contextualización al entorno y realidad del docente, siendo factores influyentes: la personalización, la referencia del aprendiz como eje central del proceso, la gestión de un trabajo colaborativo y ubicuo (procesos sincrónicos y asincrónicos), además de su desarrollo a lo largo de la vida (Fullan y Langworthy, 2014).

Desde esta perspectiva, las necesidades personales del profesorado son uno de los puntos de partida que la PR debe contemplar, ya que *“se empieza a pedir una formación en los centros acorde con el sentido común: la colaboración entre el profesorado, el trabajo en equipo. La práctica reflexiva, que enfatiza una orientación en procedimientos, puede actuar de acelerador. [...] Parte de las necesidades personales del profesorado, aunque en el proceso se convierte de una manera natural en un proyecto colectivo. Poco a poco se construye una interpretación compartida de aquello que se quiere mejorar: una manera de ver, una percepción común de los problemas”* (Corominas et cols., 2008).

Esta intervención integrada, debe considerar criterios de actuación compartidos, intercambio de análisis de situaciones y coordinación entre distintos sectores. El objetivo es *provocar formaciones docentes efectivas*, partiendo de la realidad del centro (Martínez y Farró, 2012), en la que el propio profesorado es el que experimenta procesos de mejora, impulsando la innovación desde el intercambio de puntos de vista y la diversidad de intereses. Lo que en inicio parece una dificultad, encontrar denominadores comunes, es introducido en la PR, como motor de aprendizaje permanente que estimula mejoras significativas. Este cambio de perspectiva de la formación implica comprobar el logro de los objetivos establecidos, necesitando mecanismos aplicables que permitan evaluar posteriormente la transferencia que se produce entre la teoría y la práctica. Se trata de formar para cambiar, y de ese cambio, aprender (Camps, 2008; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2009).

Estas perspectivas marcan la gestión y estrategias que contemplamos, al llevar a cabo nuestro diseño formativo para el acompañamiento/seguimiento a realizar desde la función asesora (Figura 1).

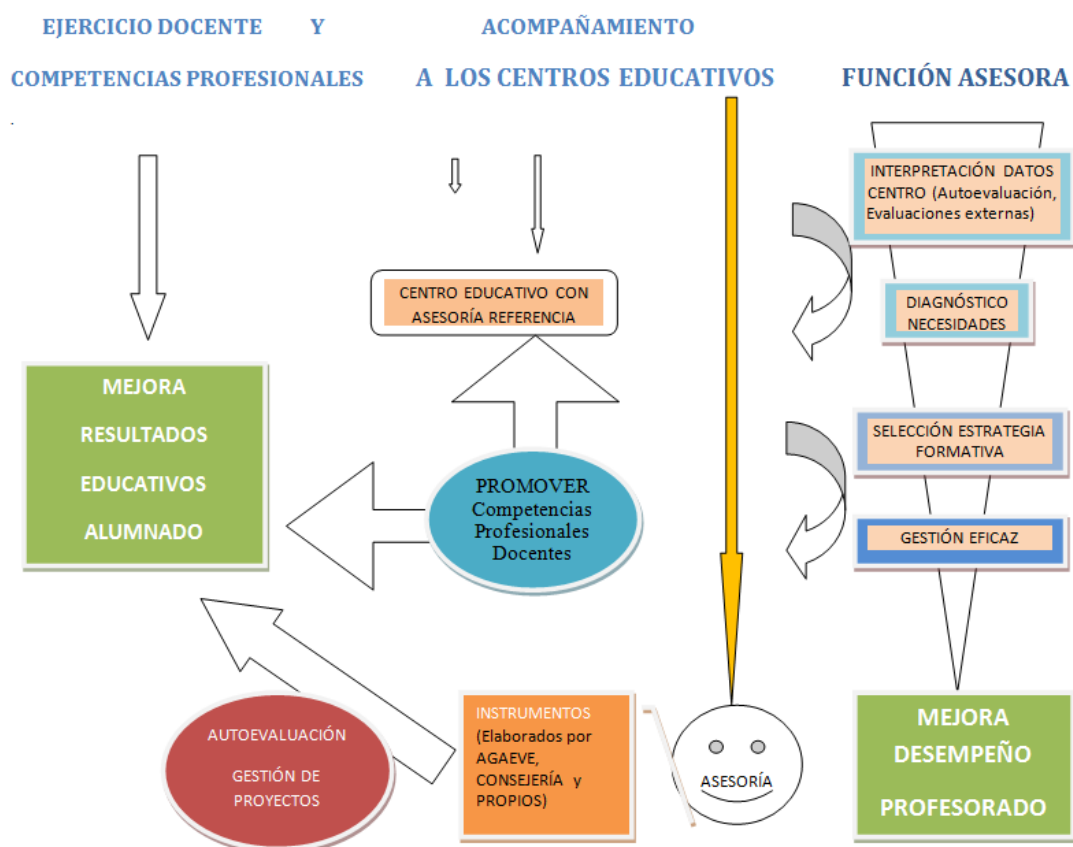


Figura 1. Planificación del asesoramiento al profesorado

### Experiencia en el equipo asesor

La experiencia se desarrolla en el marco de una acción formativa interna, diseñada para el Equipo Asesor del Centro de Profesorado de Málaga, con participación de la práctica totalidad del equipo pedagógico (25 asesorías). En ella, se plantea valorar los impactos alcanzados en los participantes y en sus entornos, con una intervención de la función asesora siguiendo el modelo antes descrito, realizada en dos escenarios de intervención formativa claramente diferentes: en acciones de autoformación, de carácter más autónomo, dado el autoaprendizaje que conlleva y por tanto partiendo de la propia experiencia de los participantes (modalidad grupos de trabajo, presencial o virtual) y en actividades de carácter general, con participación de un aprendizaje más guiado y más centrada en la epistemología de los contenidos (modalidad curso de carácter general).

Se establecieron unos objetivos concretos, realistas y evaluables; se identificaron las fortalezas del grupo en relación a los objetivos propuestos y se puso en marcha un proceso sistemático de investigación-acción colectiva que permitió buscar alternativas estratégicas para el logro, promoviendo el desarrollo profesional, individual y grupal, que posteriormente ha marcado la actuación de los implicados. En concreto:

- Analizar con sentido crítico los rasgos generales que caracterizan el asesoramiento desde la metodología de la Práctica Reflexiva.
- Investigar las propias estrategias asesoras en contraste con los procedimientos basados en la Práctica Reflexiva.

- Ahondar en las herramientas derivadas de la Práctica Reflexiva para el autoseguimiento de procesos de mejora.
- Profundizar en los procedimientos inmersos en ámbitos de “Gestión del conocimiento” y “Dinámicas grupales” para trabajar la vertiente individual y grupal en el centro educativo.

La acción formativa fomentó la interacción entre sus miembros y favoreció un intercambio más fluido y profundo a la hora de elaborar protocolos de aplicación y de compartir los procesos de reflexión sobre las tareas prácticas del desempeño profesional. De esta manera, el propio Equipo Asesor, reelabora actuaciones para su propia intervención con el profesorado, cuyo resultado fue la siguiente planificación (Tabla 1), a desarrollar a lo largo del tránsito de las tres fases del ciclo reflexivo (Esteve y Carandell, 2009).

Tabla 1.

Planificación de actuaciones en las fases del ciclo reflexivo

FASE	AUTOANÁLISIS	CONTRASTE	REDESCRIPCIÓN
TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis para el diagnóstico de la intervención asesora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de Planes de Actuación.</li> <li>• Seguimiento y tutorización de la intervención en los Planes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metaevaluación de la intervención.</li> </ul>

Así, la actividad aportó cambios significativos, individuales y grupales, que describimos detalladamente a continuación.

#### a. AUTOANÁLISIS INDIVIDUAL Y GRUPAL.

Nos centramos en potenciar dinámicas que faciliten el tránsito de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica, entendiendo la práctica reflexiva como propuesta formativa (Domingo, 2013). Para facilitar dicha reflexión sobre la propia práctica se desarrollaron las siguientes acciones:

##### 1. Propuesta inicial desde la Comisión de Formación Interna

Era necesario afrontar la mejora continua de nuestras actividades formativas, lo que debía ir acompañado de una fundamentación teórica adecuada y estrategias necesarias.

El conocimiento del enfoque de PR nos hizo pensar que esa podría ser una línea de mejora a seguir.

##### 2. Constitución de un Grupo de Dinamización.

En la propuesta validada por la Universidad de Utrecht (Holanda), bajo el nombre de E.T (de La Experiencia a la Teoría (Proyecto Comenius, 2003) en la que se aborda este enfoque, se recogen una serie de requerimientos concretos para su efectividad:

a) La gestión del tiempo: “*máxima eficacia en poco tiempo*”. Es indispensable respetar las pautas de trabajo.

b) Respetar el orden de los objetivos a trabajar. Cada objetivo tiene su tiempo y su orden dentro de la pauta general de trabajo.

c) Disponer de una carpeta o portafolio donde recoger los trabajos que se van realizando.

Estos requisitos precisan la existencia de una persona *Dinamizadora*, encargada de marcar las pautas que establece el formador externo. En nuestro caso, se creó un *Grupo Dinamizador* compuesto por un miembro de cada una de las comisiones responsables de procesos en nuestro CEP (Actividades, Grupos de Trabajo y Formaciones en Centro) y por la responsable de Formación Interna.

Asimismo, en el proyecto se plantea que las pautas de dinamización deben ser fijas:

1º: Reflexión individual.

2º: Reflexión en pequeño grupo (búsqueda de coincidencias).

3º: Puesta en común en el gran grupo (recogida de coincidencias sin consensuar nada, sin debatir).

Con lo aportado por el equipo, se confecciona un documento grupal (en nuestro CEP, *Acta Viva*) que todos los miembros deben incluir en su portafolio.

El grupo dinamizador se responsabilizó de la organización de las sesiones conjuntas, la distribución de materiales, la recogida de aportaciones, la propuesta de calendario y de la mediación con la formadora externa.

### **3. Creación de un espacio destinado al curso en la plataforma de teleformación del CEP de Málaga y elaboración de actas vivas de las sesiones presenciales.**

El proceso formativo iniciado hacía necesario la existencia de un espacio virtual compartido por los componentes para recoger las aportaciones, fundamentos y las Actas Vivas.

Las Actas Vivas son documentos elaborados sobre la marcha, resultados de la reflexión y construcción conjunta de conocimiento en cada una de las sesiones de gran grupo. Reflejan todo lo que se ha hablado, aportado, discutido, reformulado,..., no siendo documentos cerrados, sino que se pueden seguir haciendo aportaciones a medida que el grupo avanza en su proceso formativo.

#### **b. CONFRONTACIÓN**

Partimos del marco teórico (investigación diagnóstica inicial y definición metodológica: bases y fundamentos del aprendizaje experiencial) hacia la práctica particular para interiorizar y aplicar los cambios pertinentes. Este contraste de los saberes propios con un interlocutor más experto, y también entre iguales, se articuló a través de las siguientes actuaciones:

### **4. Detección de expectativas previas sobre contenidos a abordar y recogida de propuestas de distintas Comisiones del Equipo Asesor.**

Partiendo de las preguntas *¿Por qué estoy aquí?* y *¿Qué quiero conseguir con esta actividad?*, y pasando de la respuesta individual a la puesta en común en pequeños grupos y gran grupo, tuvimos una visión clara de las expectativas compartidas.

Asimismo y para familiarizarnos con los planteamientos, conceptos e ideas básicas de la PR, se realizaron una serie de lecturas recomendadas por la formadora externa.

### **5. Recopilación y concreción de contenidos a trabajar.**

Los contenidos a trabajar fueron formulados por el grupo dinamizador a partir de las propuestas recibidas. Posteriormente se procedió a presentar la estructura y temporalidad de la actividad a todo el Equipo.

#### **6. Encuentro con la formadora externa para la iniciación a este enfoque metodológico.**

Se inició el proceso de autoanálisis con la toma de conciencia individual y grupal sobre lo que se hacía y por qué, abordando preguntas referentes a estrategias de trabajo y grado de satisfacción.

La *fase de confrontación* nos llevó a contrastar práctica con teoría, a enfrentar nuestra creencia de lo que es una buena práctica con la práctica consolidada de alguna persona experta, y por estos caminos provocar cambios para la mejora de nuestra actuación.

#### **7. Constitución de grupos de trabajo entre las asesorías, para elaborar y desarrollar Planes de Acción.**

Llegamos a la *fase de contraste* con el objetivo de diseñar, poner en práctica y evaluar un modelo compartido de actuación desde la PR, que nos permitiese avanzar como equipo asesor e implicar a nuestros colaboradores.

El equipo asesor se dividió en cinco grupos y cada uno de ellos escogió un área de intervención, para estudiar:

a) la *extrapolación al aula*, mediante las acciones:

- Actividad de carácter general: curso con seguimiento;
- Curso de formación para el profesorado en prácticas y

b) el *desarrollo del proceso formativo*, en las acciones:

- Grupos de trabajo estándares;
- Grupo de trabajo en modalidad virtual.

Cada grupo elaboró un Plan de Acción que recogía: el planteamiento de la intervención de las asesorías, el progreso del profesorado participante, el diseño de la evaluación (incluyendo los criterios compartidos con el profesorado) y el resultado final.

c. *REDESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA.*

Las tareas que se detallan a continuación permitieron un enriquecimiento y reconstrucción de nuestra intervención asesora, fortaleciendo la toma de decisiones, a través de los Planes de Acción.

#### **8. Puesta en práctica y seguimiento de Planes de Acción.**

Cada grupo aplicó y analizó su Plan de Acción, las dificultades que se estaban encontrando y las posibles soluciones.

#### **9. Elaboración de Informes de Progreso y posteriormente de Evaluación de los Planes de acción desarrollados.**

Se realizaron Informes de Progreso para cada uno de los Planes de Acción a través de una plantilla compartida (Figura 2).

- |   |
|---|
| <p>- Analizar individualmente primero, y después, en el seno de cada grupo constituido, las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>¿Cómo os sentís en relación a lo que queráis incorporar, tal como lo tenéis diseñado en vuestro Plan de acción?</b></li> <li>✓ <b>¿Qué inquietudes y preguntas se os están planteando? ¿Cómo las estáis solucionando?</b></li> <li>✓ <b>¿Qué creéis que tenéis que retocar de vuestro plan inicial? ¿Por qué?</b></li> </ul> <p>- Posteriormente, se celebrará una reunión de 'reflexión conjunta' de todo el Equipo Asesor, en relación a cada Plan de acción.</p> |
|---|

Figura 2. Aplicación de intervenciones integradas

Para la evaluación final se utilizó la ficha “Evaluación Plan de Acción” (Anexo). Ambos documentos base fueron aportados por la formadora externa del equipo.

#### 10. Encuentro de Evaluación final con la formadora externa.

A partir de los documentos de evaluación de cada Plan, el equipo realizó un análisis conjunto, con el asesoramiento de la formadora externa, a partir del cual alcanzamos conclusiones que nos permitieron establecer líneas de mejora para posteriores actuaciones formativas.

### Datos y análisis de resultados

En el análisis de posibles impactos de transferencias habidas a los docentes y sus comunidades escolares, las asesorías centramos nuestra observación sobre: la repercusión en la práctica docente, en actividades de carácter general y, en el propio proceso autoformativo, para las modalidades de grupos de trabajo.

A través de instrumentos como: Plan de Acción, Informe de Progreso y Evaluación del Plan de Acción, recogimos datos para cada área de intervención, que se muestran en la tabla 2 (áreas de intervención 1, 2) y tabla 3 (áreas de intervención 3, 4).

Tabla 2.  
Planes de Acción: Áreas de intervención 1 y 2

ACTIVIDAD GENERAL CON SEGUIMIENTO	ACTIVIDAD NOVEL DE SECUNDARIA EN SU FASE DE PRÁCTICAS
<b>1. ¿En qué tipo de intervención incorporar la práctica reflexiva? ¿Por qué? ¿Con qué objetivo?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘Hacia una buena práctica docente’, que contribuya al cambio de la cultura formativa del profesorado, generando autonomía en el docente y una mejora en el trabajo del equipo asesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El objetivo marcado es introducir en el comienzo de su carrera docente, el Portafolio como elemento de Práctica Reflexiva, de la actividad profesional que está desarrollando.</li> </ul>



<b>2. ¿Dónde? ¿Qué tipo de centro es?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el propio CEP dirigido a intercentros e interniveles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En alguno de los módulos que integran la actividad</li> <li>• Es intercentros</li> </ul>
<b>3. ¿Cuándo?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variará según la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segundo trimestre</li> </ul>
<b>4. ¿Qué acción concreta?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programación de las sesiones del curso y de su secuenciación con la participación de ponentes que compartan este enfoque.</li> <li>• Introducción del asesor explicando el objetivo último a partir de las aportaciones de los/as participantes.</li> <li>• Inclusión de momentos de reflexión del profesorado.</li> <li>• Incorporación de documentación para su lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción al concepto de portafolio y su aplicación.</li> <li>• Aportación de ejemplificaciones de portafolios elaborados.</li> <li>• Diseño de tareas reflexivas para el trabajo no presencial sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenidos concretos del curso</li> <li>- Aspectos específicos de la experiencia profesional vivida hasta este momento (Plan de acogida, Dinámicas de grupo utilizadas en el aula, Coordinación de sus equipos docentes.</li> <li>- Estrategias de trabajo colaborativo empleadas.</li> <li>- Tutorizaciones de su alumnado,....</li> </ul> </li> </ul>
<b>5. ¿Cómo llevarlas a cabo?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentación de los procesos formativos.</li> <li>• Seguimiento mediante e-learning y registro de actuaciones.</li> <li>• Reflexión del profesorado individual y en pequeño grupo.</li> <li>• Dinámica progresiva, primero individual y luego colectiva sobre: ¿Qué expectativas tienes del curso? ¿Qué es una buena práctica?</li> <li>• Aportación de documentación adecuada y graduada.</li> <li>• Utilización de medios audiovisuales.</li> <li>• Diario reflexivo por asistente y asesor (en momentos puntuales).</li> <li>• Plataforma e-learning.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plataforma e-learning</li> <li>• Formación Inicial sobre Portafolio electrónico: Modelos y conceptos teóricos.</li> <li>• Actualización de Formatos existentes en dicho programa.</li> </ul>

<b>6. ¿Cómo observar la puesta en marcha de esas acciones? ¿Con qué instrumentos? ¿Cómo recoger evidencias de la transferencia?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencia en las sesiones.</li> <li>• Registros de actividad (foro, tareas) en la plataforma e-learning</li> <li>• Momentos de puesta en común. Exposición e intercambio de prácticas.</li> <li>• Recogida de información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa de miembros del Equipo Asesor que participan en la actividad.</li> <li>• Análisis conjunto en el seno del Equipo Asesor, a partir de criterios establecidos para a promoción desarrollo profesión y necesidades formativas, tras la valoración de las tareas presentadas en los portafolios elaborados por los asistentes.</li> </ul>
<b>6. ¿Cómo Evaluar los efectos de la intervención pedagógica?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar las tareas propuestas al principio y al final del curso más allá de la evaluación ofrecida por el sistema de gestión Séneca.</li> <li>• Entrevistas y/o encuestas en cursos posteriores sobre el impacto de la formación ofrecida (sobre la actividad diaria en clase).</li> <li>• Estadísticas sobre la repetición de contenidos en cursos distintos por parte del docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Confeccionar una vez recogidas las evidencias.</li> </ul>

Tabla 3.

Planes de Acción: Áreas de intervención 3 y 4

<b>GRUPOS DE TRABAJO ESTÁNDARES</b>	<b>GRUPO DE TRABAJO VIRTUAL</b>
<b>1. ¿En qué tipo de intervención formativa quiero / queremos incorporar estrategias de la práctica reflexiva? ¿Por qué? ¿Con qué objetivo?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo colaborativo en GGTT, permite compartir puntos de partida de PR que facilita su implementación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El objetivo es regular los puntos comunes y las especificidades de esta modalidad respecto a otras, en una intervención con orientación PR.</li> </ul>
<b>2. ¿Dónde? ¿Qué tipo de centro es?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En los centros educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En un espacio virtual compartido por el grupo dentro de “Colabor@”<sup>1</sup>, bajo un</li> </ul>

	entorno moodle.
<i>3. ¿Cuándo?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según convocatoria oficial de este tipo autoformativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según convocatoria oficial de este tipo autoformativo.</li> </ul>
<i>4. ¿Qué acción concreta?</i>	
<p>FASE INICIAL - Reunión inicial de concreción de objetivos e indicadores de logro.</p> <p>FASE DESARROLLO - Reunión de seguimiento, valoración del desarrollo y del despliegue de la metodología y sesión con expertos.</p> <p>FASE EVALUACIÓN -Valoración final.</p>	<p>FASE INICIAL - Modelo con selección de materiales diseñados con enfoque competencial.</p> <p>FASE DESARROLLO - Tutorización on line.</p> <p>FASE EVALUACIÓN -Puesta en común y documento final.</p>
<i>5. ¿Cómo llevarlas a cabo?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión del proyecto (lectura reflexiva).</li> <li>• Fichas con preguntas de indagación.</li> <li>• Lecturas básicas.</li> </ul>	<p>Dadas las característica de NO PRESENCIALIDAD de esta modalidad se establecen indicadores para evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora del interés del alumnado</li> <li>• Participación en el trabajo en grupo.</li> <li>• Estrategias docentes empleadas</li> </ul>
<i>6. ¿Cómo observar la puesta en marcha de esas acciones? ¿Con qué instrumentos? ¿Cómo recoger evidencias de la transferencia?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través de “Colabor@”<sup>1</sup></li> <li>• Observación de sesiones presenciales.</li> <li>• Ficha de recogida de evidencias.</li> <li>• Memoria del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta de participantes.</li> <li>• Elaboración de un diario del grupo.</li> <li>• Foro en el aula virtual del grupo.</li> </ul>
<i>7. ¿Cómo Evaluar los efectos de la intervención pedagógica?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrayendo conclusiones de las evidencias recogidas.</li> <li>• A partir de la elaboración de materiales realizar unos indicadores para constatar su utilidad en el aula.</li> <li>• Cuestionario para el alumnado, de valoración de la metodología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrayendo conclusiones de las evidencias recogidas.</li> <li>• A partir de la elaboración de materiales realizar unos indicadores para constatar su utilidad en el aula.</li> <li>• Cuestionario para el alumnado, de valoración de la metodología</li> </ul>

desarrollada, tras la finalización de la experiencia.	desarrollada, tras la finalización de la experiencia.
---	---

<sup>1</sup>Plataforma educativa regional de teleformación

De las evidencias alcanzadas entendemos que respecto a las transferencias habidas en los docentes, los procesos construidos pueden ser dimensionados desde dos perspectivas:

**A) Para su práctica docente, derivados de la participación en las actividades generales.**

El diseño de tareas para analizar y reformular sus propias actividades en clave competencial y la elaboración de programaciones con este enfoque, son logros destacables. Sin embargo, no se consolida su integración total en la práctica educativa ya que no llegan a ponerla en práctica ni culminar, la evaluación del nivel de desarrollo alcanzado por el alumnado.

Entendemos que posibles causas de ello podrían ser:

- Las ataduras al libro de texto y a la forma tradicional de trabajar.
- La inflexibilidad organizativa de algunos centros.
- La necesidad de dedicar más tiempo a la organización del trabajo en clase.
- La dificultad para incorporar nuevas estrategias de trabajo y desarrollar la autonomía pedagógica.
- Las carencias endémicas en el tema de la evaluación.
- El miedo a los ruidos en el aula.

De manera específica, en la actividad novel de secundaria en su fase de prácticas, se contempló su perfil incorporándose objetivos propios para promover el uso de estrategias e instrumentos en sus primeras tomas de contacto con el ejercicio profesional, tales como:

- Introducción al concepto de portafolio. Su utilización y aplicación
- Dinámicas de grupo: en el aula, de coordinación de sus equipos docentes,
- Estrategias de trabajo colaborativo,
- Acción Tutorial

Los resultados indican que se ha promovido una reflexión personal sobre la gestión docente relativa a: conocer dinámicas de grupo en el aula, intercambiar criterios para favorecer la coordinación en equipos ó la tutorización del alumnado. Mediante estrategias de trabajo colaborativo y con metodología de PR, a partir de verbalizar y contrastar los puntos de vista individuales con el del colectivo, guiados por los formadores y las asesorías, el profesorado participó activamente y diseñó tareas concretas.

**B) Para su autoformación, tras la participación en los grupos de trabajo.**

Desde el seguimiento de las asesorías, queríamos regular puntos comunes del formato presencial y virtual, desde el enfoque PR, para favorecer el diseño de propuestas de trabajo personalizadas y realistas, contextualizadas en su propia práctica (individual y grupal) y partiendo de su nivel de desarrollo profesional, considerando:

- Concreción de objetivos y criterios, acordados de modo colaborativo.
- Confrontación de la/s practica/s propia/s y del otro (docentes y expertos).
- Establecimiento de indicadores de logro, claros, específicos y coherentes con los objetivos marcados.
- Compromiso en la identificación, secuenciación y distribución de tareas.

La transferencia alcanzada ha sido solo parcial ya que han faltado las condiciones mínimas para poner en marcha un proceso de este tipo y la sistematización que se requiere para ello. Se ha alcanzado positivamente un mayor conocimiento del enfoque y de la dinámica que conlleva la PR, permitiendo que afloren las “ttt” (teorías) como docentes y asesorías, pasando a su contraste con las “TTT” (referencias de expertos) y enlazándose ambas en una “ZDP” (zona de desarrollo próximo), que ha permitido el andamiaje didáctico necesario para proporcionar un mayor bagaje formativo dando confianza a los docentes para su puesta en práctica.

Entre las dificultades encontradas:

a) El punto de partida. Los proyectos de los GGTT, habían comenzado a llevarse a cabo sin contemplar en su diseño este enfoque, lo que no beneficiaba su posterior desarrollo con dinámicas y estrategias de funcionamiento PR.

b) Las asesorías estábamos iniciándonos en este tipo de acompañamiento por lo que, aún animando el proceso en los grupos de la experiencia, nuestras propias limitaciones han condicionado una realización más adecuada del seguimiento.

De manera específica, respecto al GT en línea, en la fase de desarrollo, sí se consiguió que se planteasen con enfoque reflexivo los materiales elaborados por los grupos.

### **Consideraciones finales y perspectivas de futuro**

De los documentos evaluativos y tras un Encuentro de Evaluación final junto con la formadora externa, se extrajeron las siguientes líneas de mejora:

#### **Respecto a nuestro profesorado de cara a actuaciones futuras.**

Creemos que la PR es una valiosa herramienta para implantar cambios estructurales y mentales que incidan en la cultura formativa, siendo precisos elementos de PR en las actuaciones formativas donde el profesorado se plantee cambios y se comprometa.

Además, una de las ventajas de la PR es que contribuye a incorporar cuestiones de carácter pedagógico y aborda temas que condicionan su trabajo diario, enriqueciendo el proceso enseñanza-aprendizaje y surtiendo mayor impacto en el centro.

Otros aspectos susceptibles de beneficio pueden ser: el desarrollo del espíritu crítico, reflexivo y colaborativo hacia lo que hacemos, su replanteamiento y la toma de decisiones más fundamentadas. Asimismo, se favorece el entrenamiento en la elaboración de criterios de evaluación e indicadores de logro (Esteve y Fernández, 2012).

La ausencia de dinámicas de reflexión sobre la acción marca unas inercias que son difíciles de romper y que necesitan de un entrenamiento explícito encaminado hacia la autorregulación docente. Es más, la activación de PR en proyectos de Formación en Centros puede posibilitar estrategias para la detección de necesidades formativas.

Estas consideraciones nos inducen a concretar criterios de actuación:

- Ofrecer a los participantes un itinerario formativo para progresar en su desarrollo profesional.
- Diseñar formaciones desde su origen con enfoque PR, tanto en el acompañamiento como en el seguimiento de las mismas, incorporando momentos explícitos de reflexión personal y compartida.
- Incidir en el análisis de la metodología, evaluación y seguimiento empleados.

- La aplicación debe contemplar grupos reducidos contando con la asunción voluntaria del profesorado en su participación en este modelo.
- El autoanálisis es una labor previa de gran significado y relevancia, necesaria para todos los implicados en el proceso.
- Es preciso clarificar y concretar las tareas conjuntamente con los participantes para que éstos se vean identificados en ellas, favoreciéndose así la autoreflexión, evidenciando la dinámica de PR:
  - Relacionar su práctica con un marco teórico.
  - Incluir momentos de trabajo común entre el profesorado.

### Respecto al propio Equipo Asesor

La acción de diseñar un Plan nos ha servido, como equipo, para realizar una reflexión colectiva focalizada en un objetivo común que, en ocasiones, nos ha llevado a tener sentimientos encontrados e, incluso, “frustraciones” ante la gran empresa que nos suponía a nivel competencial, sin olvidar que la intervención con la PR se introdujo cuando estaban ya en marcha las distintas actividades.

Esta reflexión sobre la práctica de forma individual y grupal nos ha llevado a repensar la propia función asesora y, a veces, a cuestionarnos nuestra actuación como responsables de las asesorías. Asimismo, ha incorporado una dinámica de trabajo que facilita el intercambio fluido entre los miembros del equipo asesor, evidenciando la necesidad de reforzar el trabajo en equipo, especialmente a la hora de definir prioridades y de introducir indicadores de logro. Uno de los grupos lo expresaba con las siguientes palabras: “Esta forma de trabajar requiere cambios en la organización del trabajo, los esquemas y la manera de funcionamiento, en la distribución de los tiempos, en una definición clara y compartida de las prioridades”. También, entendemos que el seguimiento “in situ”, de asesorías favorece dinámica dialógica necesaria, que no puede sustituirse por la vía virtual.

Un foro específico en el aula virtual de la formación en que se centra este estudio, ha sido un instrumento útil para canalizar y dinamizar las reflexiones individuales hacia el Equipo.

Por todo ello, concluimos que es un enfoque de trabajo asesor que plantea un gran potencial de transformación en la cultura formativa, pero que requiere de profesionales experimentados y de un acompañamiento al profesorado durante todo el proceso: desde el diseño, el desarrollo y, desde luego, la evaluación.

### Referencias

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) (2012). Mapas de Competencias de los perfiles profesionales de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Sevilla: Consejería de Educación
- Corominas, M.; Rodríguez, M.; López, I. y Sánchez-Enciso, J. (2008). Comunidades reflexivas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 379, pp. 55-59
- Calleja, T., Collado, S., Macías, G. y San José, C. (2012). *Educación en España. Motivos para la esperanza*. Informe MCKINSEY. McKinsey & Company.
- Camps, J. (2008). Formar para cambiar, cambiar para aprender. En Armengol, C. y Gairín, J. (Coord.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 11-27). Madrid: Wolters Kluwer.

- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (2), pp.1-14. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>. Consultado el 25 de octubre de 2012.
- Esteve, O. y Carandell, Z. (2009). La formación permanente del profesorado desde la práctica reflexiva. *Artículos de didáctica de la Lengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Esteve, O. Melief, K. y Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O. y Fernández, F. (2012). *Evaluación y Autonomía: caminos que convergen*. Barcelona: ICE Horsori.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una Rica Veta: Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson.
- Furlong, A. (2013). *Youth Studies. An Introduction*. Oxon: Routledge.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63 (1), 93-108.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias IEA. Volumen I: IN-FORME ESPAÑOL. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2009). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Lupión, T. y Blanco, A. (2016). Reflexión sobre la práctica de profesorado de ciencias de secundaria en un programa formativo en torno a la competencia científica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 195-206.
- Martínez, M. y Farró, L. (2012). Un modelo competencial de formación de formadores. *Aula de Innovación Educativa*, 212, pp. 18-23.
- Moebs, S. (2015). Blended Learning for learners in SMEs. En Information Resources Management Association (Ed.), *Curriculum Design and Classroom Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 565-587). Hershey PA: IGI Global.
- Moreno, A. (2011). Las nuevas competencias para el profesor el siglo XXI. *Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa*, 16, marzo 2011, pp. 8-30.
- Mullis, I, Martin, M. (Eds.). (2015). PIRLS 2016 ASSESSMENT FRAMEWORK. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, nº 1, 67-80.
- Proyecto Comenius 2.1 (2003-2005). "Aprender de la práctica". Bruselas: UE (106150-CP-1-2002-1-NL-). Entitats participants: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, IVLOS (Universitat d'Utrecht), Institut de Formació d'Hamburg (Alemanya), Institut de Formació de Trondheim (Noruega). Pàgina web: [www2.ivlos.uu.nl/comenius](http://www2.ivlos.uu.nl/comenius).

Segovia, J. y Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado: una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa*, Vol. 51 (2), p. 88-115.

Shön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Wenger, M.S. y Ferguson, C. (2006). A learning ecology model for blended learning from Sun Microsystems. En Bonk, C.J. y Graham, C. R. (Eds.), *The Handbook of Blended Learning*. San Francisco: Pfeiffer.

### **Agradecimientos**

Desde la autoría de este artículo se quiere manifestar el más sincero agradecimiento a la profesora OLGA ESTEVE RUESCAS, formadora externa de esta actividad y a las compañeras y compañeros del EQUIPO ASESOR del CEP de Málaga.



## Anexo

Ficha de Evaluación Planes de Acción

<b>CURSO REFLEXIÓN DEL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA FUNCIÓN ASESORA DESDE EL ENFOQUE DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA</b>
<p style="text-align: center;">FICHA DE EVALUACIÓN PLANES DE ACCIÓN</p> <p>1. OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA DE LA INTERVENCIÓN ASESORA ¿Qué habían de ser capaces de hacer las personas participantes en los asesoramientos basados en la metodología de la PR?</p> <p>* * *</p>
<p>2. EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE LA INTERVENCIÓN ASESORA</p> <p>2.1. <i>Valoración general</i> ¿En qué medida se han alcanzado los objetivos listados?</p> <p>* * *</p> <p>2.2. <i>Evaluación cualitativa de la transferencia</i></p> <p>a. Se han alcanzado de forma satisfactoria los siguientes objetivos:</p> <p>* * *</p> <p>b. Ha habido grandes dificultades en los siguientes objetivos:</p> <p>* * *</p>

Tomás-Folch, M. & Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 145-157.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.240591>

## Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora

Marina Tomàs-Folch, y Mar Duran-Bellonch  
Universitat Autònoma de Barcelona

### Resumen

En este artículo se aborda la transferencia de la formación docente en la universidad.

Se presentan los resultados de indagar cualitativamente en la comprensión de los factores del modelo Holton, Bates y Ruona (2000) y de solicitar a personas expertas propuestas para incrementar la transferencia.

Se llevan a cabo 3 entrevistas grupales (focus group) en las 3 universidades participantes en el estudio, sobre la determinación de los factores para evaluar la transferencia de la formación docente en la universidad. En los grupos, compuestos por 21 personas con responsabilidades en la formación docente universitaria, se ahondó en los resultados cuantitativos obtenidos sobre los factores que afectan a la transferencia del aprendizaje.

Se confirma la relevancia de los factores identificados en el cuestionario: diseño de la formación y aprendizaje realizado; apoyo del responsable docente; predisposición al cambio; recursos del entorno; *feedback* del estudiante; reconocimiento institucional; cultura docente del equipo de trabajo y organización personal del trabajo. Además, expertos y expertas aportan propuestas para incrementar la transferencia, confirmando y ampliando el significado de los factores que la facilitan o dificultan, relacionadas con lo personal, lo relativo al programa formativo y lo organizativo o cultural.

### Palabras clave

Transferencia; profesorado universitario; formación docente; desarrollo profesional.

---

### Contacto:

Marina Tomàs-Folch, [marina.tomas@uab.cat](mailto:marina.tomas@uab.cat), Facultad de Ciencias de la Educación, UAB Edificio G6, despacho 26808193 Cerdanyola del Vallès (Barcelona)

Este artículo está vinculado al Grupo REDU sobre "¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior? Herramienta y resultados" formado por Mònica Feixas (Coord.) M. Mar Duran, Idoia Fernández, Amparo Fernández, M. José García San Pedro, M. Dolors Márquez, Pilar Pineda, Carla Quesada, Sarai Sabaté, Marina Tomàs-Folch, Franziska Zellweger Moser y Patricio Lagos (colaborador)

# Understanding the factors affecting transfer of university teachers' permanent training. Proposals for improvement

## Abstract

This article addresses the transfer of teacher training in the university.

In this article, we present the results of the qualitative inquiry to comprehend these factors of Holton, Bates, and Ruona (2000) and of requesting experts to offer proposals to increase transfer.

Three focus groups were carried out in the three participating universities of the study to determine the factors to employ for the assessment of university transfer teacher's training. The groups comprised 21 people in charge of university teacher training. The quantitative results obtained regarding the factors affecting learning transfer were examined in depth.

We confirmed the relevance of the factors identified in the questionnaire: the design of the training and learning carried out; the support of the teacher in charge; predisposition to change; resources of the setting; student feedback; institutional acknowledgment; teaching culture of the work team and personal organization of the work. In addition, the experts contribute proposals to increase transfer, confirming and extending the meaning of the factors that facilitate or hinder transfer related to personal aspects, the training program, and organizational or cultural aspects.

## Key words

Transfer; teacher's training; university teachers; teaching development.

## Introducción

La formación docente en la Educación Superior debería dar lugar a un cambio en las prácticas docentes, lo que a su vez, debería influir positivamente en el aprendizaje del estudiante, pero lo segundo no es posible sin lo primero. El personal docente, cuando ya se ha formado, tiene que aplicar lo aprendido en el aula, o lo que es lo mismo, ha de transferir su aprendizaje. Sólo así se producirán cambios en su praxis docente, que son los que han de facilitar que mejore el proceso de aprendizaje del estudiantado. La investigación realizada pretende contribuir a la comprensión de los factores que condicionan esta transferencia de la formación a la práctica docente en el aula.

En este artículo presentamos los resultados obtenidos de llevar a cabo 3 entrevistas grupales (*focus group*) en las 3 universidades participantes en el estudio.

Los grupos estaban compuestos por personas con responsabilidades en la formación docente universitaria, que ahondaron en los porqués de los resultados cuantitativos obtenidos sobre los factores que afectan a la transferencia del aprendizaje, hallados mediante proceso cuantitativo en la investigación. Resulta de especial interés los relativos a dos de los factores condicionantes de la transferencia según los resultados de Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté (2013 b).

Además de contrastar los resultados obtenidos sobre los factores facilitadores y/o obstaculizadores de la aplicación de lo aprendido, las entrevistas grupales también sirvieron

para recoger las ideas y propuestas de los expertos en procesos de formación docente en las universidades, sobre cómo incrementar la transferencia de la formación impartida al profesorado universitario.

### La transferencia de la formación docente universitaria

Evaluar los resultados obtenidos mediante procesos de formación continua es una necesidad aceptada por todas las organizaciones que invierten en ellos. Además, también es un hecho contrastado que la tarea no es sencilla. En el ámbito empresarial a partir de los años sesenta, el modelo de Kirkpatrick (1998), que considera cuatro niveles para evaluar la formación, es uno de los más aceptados. A partir de él se inician investigaciones en las que se profundiza sobre el tercer nivel, el llamado de transferencia de la formación. Baldwin y Ford (1988) ofrecen una definición ampliamente aceptada por expertos y expertas, según la cual transferir consiste en aplicar al lugar de trabajo los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en un contexto de formación.

Los sistemas directos consisten en medir el grado de transferencia mediante técnicas e instrumentos elaborados y aplicados para cada situación específica de formación. Pruebas como las plantillas de observación de conductas y las pruebas objetivas medirían la transferencia de forma más objetiva, mientras que las entrevistas y los cuestionarios harían lo propio pero de forma más subjetiva, atendiendo a las percepciones de las personas formadas.

Los sistemas indirectos de evaluación de la transferencia se basan en detectar qué variables facilitan o dificultan la aplicación al lugar de trabajo de lo aprendido en la formación. Este tipo de sistemas son menos costosos que los directos, tanto en lo que se refiere al esfuerzo, como en lo referido a lo económico. Varios autores ofrecen modelos para seguir en la evaluación indirecta de la transferencia: Noe (1986); Baldwin i Ford (1988); Burke y Hutchins, (2008), siendo el modelo de Holton (1996; 2005) uno de los más difundidos y aceptados por la comunidad científica. En el contexto español, Pineda, Quesada y Ciraso (2011) crean el primer modelo de factores de la transferencia en el contexto español: el llamado modelo FET (Factores para la Evaluación indirecta de la Transferencia).

La evaluación de la formación docente universitaria es abordada por diversos investigadores como Guskey (2002), Gibb y Coffey (2004), Devlin (2008), Hanbury, Prosser y Rickinson (2008) y Stefani (2011), entre otros. Mayoritariamente la evaluación se refiere solamente a la satisfacción del participante aunque los modelos de Krever y Brook (2001), Guskey (2002) y Zabalza (2011) analizan tanto el impacto de la formación sobre los participantes (en qué han cambiado sus percepciones sobre la docencia, qué han aprendido, etc.), como el impacto en los estudiantes (cómo estos perciben los cambios en la docencia del profesorado a raíz del proceso de formación realizado por este último), como el impacto en la cultura docente de la institución (importancia que se le da a la formación continua, recursos dedicados a la formación, etc.). Todos estos modelos ofrecen posibilidades de evaluación, aunque llevarlas a cabo es una tarea compleja, entre otras razones y centrándonos en la medida de la transferencia, porque se trata de un procedimiento de medición directa. La evaluación indirecta, pues, aparece como una solución posible al problema de cómo abordar la complejidad de evaluar la transferencia de la formación docente en ámbito universitario.

El “Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente” (Feixas, 2013a) contiene 50 ítems agrupados en 8 factores:

- Diseño de la formación y aprendizaje realizado

- Apoyo del responsable docente
- Predisposición al cambio
- Recursos del entorno
- *Feedback* del estudiante
- Reconocimiento institucional
- Cultura docente del equipo de trabajo y
- Organización personal del trabajo

Además existen cada vez más estudios en esta dirección, como los realizados por Pérez y De Corral (2012) en tres promociones de profesorado que ha cursado el Programa de Formación Inicial ProFI del ICE de la UPC, o los de Suárez-Ojeda, Blanch, Cayón, Fuentes, Gimeno y González, (2012) del grupo de innovación docente GI-CAES, interesados en analizar las diversas tipologías de formación implementadas por ellos mismos con el objetivo de valorar la incidencia de la formación recibida por los participantes en su práctica docente. Asimismo Madinabeitia (2014) da cuenta del estudio empírico que aporta evidencias del impacto de la formación en los conceptos de enseñanza y aprendizaje docentes, en su desempeño y también en la capacidad para investigar la docencia o liderar en ámbitos docentes, aspectos propios del cambio organizativo. La investigación llevada a cabo por Acosta, Feixas y Quesada-Pallarès (2016) en las facultades de ingeniería de Chile, abala también la necesidad de comprender como mejorar en los factores relativos a la organización personal del trabajo académico y como incrementar la voluntad para el cambio en el profesorado. El estudio de Díaz Martín (2016) pone de manifiesto la importancia del reconocimiento institucional sobre la labor docente y el esfuerzo del profesorado para mejorar su praxis. Finalmente, Amber y Suárez (2016) añaden que el diseño formativo ha de ser muy focalizado y ha de fomentar el trabajo en colaboración para llegar a ser transformador de la docencia universitaria en el aula.

## Metodología

Como se comentaba anteriormente, una vez obtenidos los resultados relativos a la primera fase del estudio de tipo cuantitativo, se procedió a profundizar en su significado mediante una segunda fase del diseño de tipo cualitativo, siguiendo una metodología integrada (Morgan 2014). Mediante el “focus group” o grupo de discusión, que consiste en realizar una entrevista grupal, se selecciona a un grupo de participantes que están estrechamente relacionados con el tema a tratar, con el objetivo de que hablen sobre dicho tema interactuando entre ellos, de manera que expongan sus vivencias al respecto, sus actitudes y sus opiniones, comentando, a la vez, lo expuesto por sus compañeros (Morgan, 1991).

Se llevaron a cabo 3 grupos de discusión, uno en cada una de las 3 universidades elegidas para el estudio. La duración fue la considerada estándar (Krueger, 1991; Morgan, 1991) entre una hora y media y dos horas y también el número de participantes, que osciló entre 6 y 8 personas. Concretamente en la Universidad 1 participaron 8 personas, en la Universidad 2, participaron 7 y en la Universidad 3, participaron 6 personas, además de la persona moderadora, la misma en todas ellas.

Las personas participantes fueron previamente seleccionadas y posteriormente invitadas a participar en función de su perfil profesional en la universidad: profesores y profesoras relacionados con la formación docente del profesorado. Así, los grupos fueron compuestos por:

- Coordinadores de Titulación de diferentes Facultades
- Responsables de la Unidad de Formación del Profesorado de las 3 Universidades
- Responsables Institucionales: Vicerrectorado de Calidad, de Ordenación Académica, etc.
- Formadores de docentes experimentados
- Participantes en la formación docente.

El sistema de selección se articuló mediante contacto directo, estableciendo redes topológicas con los participantes, tanto de tipo natural como de tipo artificial, conteniendo relaciones asimétricas (Ibáñez, 1994).

La persona moderadora actuó focalizando el tema a tratar mediante preguntas previamente diseñadas y siguiendo un protocolo definido por el equipo: acogía a su llegada a cada participante, agradeciendo su presencia y procurando su acomodo en una mesa rectangular. Una vez sentados todos los miembros procedía a explicar brevemente la técnica del “focus group” haciendo especial hincapié en sus objetivos, en el papel poco directivo que ejercería la persona moderadora y lo que se esperaba de los participantes: su participación en forma de opiniones, experiencias, ejemplos, comentarios a las aportaciones de los demás compañeros de grupo, etc. Seguidamente exponía el tema de interés del grupo de investigación sobre el que debían tratar los participantes: qué significa transferir lo aprendido en la formación, cuales son los factores que condicionan la transferencia de la formación docente y qué debería cambiarse y cómo para que se incrementara la transferencia de lo aprendido en la formación a la práctica profesional en el aula universitaria.

Una vez clarificado el tema a abordar, quien moderaba explicaba la organización del tiempo, invitando a los participantes a intervenir en una primera ronda siguiendo un orden acordado, y a seguir interviniendo ya sin orden, una vez terminada la primera ronda.

Durante la discusión la persona moderadora mantenía una actitud abierta para captar temas emergentes, no contemplados en el guión de entrevista que pudiesen ser de valor para alcanzar los objetivos del estudio, es decir, para obtener la máxima comprensión sobre las percepciones de los participantes sobre el fenómeno o tema investigado (Morgan, 1991).

Las sesiones fueron registradas mediante video, previo consentimiento de los participantes. Las grabaciones obtenidas fueron transcritas y, a fin de procesar la información y gestionar los datos, se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas Ti 5.0. Este programa informático permitió la organización completa de los datos obtenidos. La información fue cargada en el programa como unidad hermenéutica factores-transferencia. Se procedió a la codificación que consistió, básicamente, en asignar códigos a las unidades de significado y conformar categorías. En la construcción de categorías, se ubicaron distintos códigos dentro de unidades o conceptos teóricos vinculados a la transferencia de la formación. La categorización en sí misma fue una operación conceptual de agrupamiento a partir del análisis de contenido temático. Siguiendo a Massey (2011) en el proceso de análisis de contenido, se han obtenido datos de tipo articulado en su gran mayoría y de tipo emergente en un número menor.

## Resultados

Presentamos los resultados de estas entrevistas grupales organizados en relación al propio concepto de transferencia, a los facilitadores y las barreras y por último a las propuestas de mejora que han emergido de los propios grupos focales.

### Factores que facilitan la transferencia de la formación docente en relación a las personas

En primer lugar se habla de la motivación del participante para transferir. Los expertos mencionan la motivación varias veces con matices diversos, siempre señalada como un condicionante esencial: *“yo trato de transferir algo cuando veo en ello una oportunidad de mejora, pero ojo, que tengo que estar dispuesta emocionalmente, dispuesta a querer trabajar, porque eso no va a ser fácil que lo ponga en práctica ya .”*(U1/U2)

Se da un tipo de motivación que es intrínseca y que algunos expertos consideran como imprescindible: *“La capacidad depende de que quieras o no, porque estamos en un entorno en el cual nos pagan lo mismo por hacer o no hacer. Luego, el hecho de hacer o no hacer, dependerá de que queramos hacer o no[...]”*. (U1)

Otro factor que repercute en la transferencia de la formación docente es el apoyo de los coordinadores de titulación o responsables docentes y en caso de no tenerse, es un claro obstáculo para la transferencia de la formación. Sin apoyo por parte de coordinadores y responsables de titulaciones, es posible que el curso no tenga ningún impacto. Incluso, a veces *“el que quiere hacer una cosa diferente tiene que hacerlo de manera clandestina”* (U1/U2) puesto que la rigidez de las estructuras y de la cultura universitaria hacen de barrera a la transferencia.

La predisposición al cambio de los participantes en los cursos y la que perciben los participantes en su entorno próximo (departamento, titulación, facultad, etc.) es un factor importante para la transferencia. Expertas y expertos hablan de ambos factores indistintamente, lo que parece indicar que la predisposición a cambiar en algo la propia docencia depende en gran medida del apoyo recibido por parte de los responsables que rodean al participante en la formación.

### Factores del programa formativo que facilitan la transferencia de la formación docente

En cuanto al diseño de la formación, surgen cinco temas que influyen en la transferencia: la utilidad percibida, las posibilidades de reflexionar sobre la propia acción docente, la adaptación al contexto de los participantes, que el participante tenga que generar un producto aplicando lo aprendido y la existencia de actividades de seguimiento de la formación.

Respecto la utilidad de la formación, ésta se la considera útil sólo si tiene carácter instrumental y práctico. El carácter práctico se define como: *“cercanía con la realidad; aplicación directa al aula; aplicabilidad; usabilidad”*. (U1/U2)

Otros dos expertos expresan la misma idea así: *“la cercanía con tu realidad es fundamental en todo proceso de transferencia. Cuando aquello que comprendes lo percibes cercano, formando parte de tu propia cotidianidad, más fácil lo transfieres. Cuanto más lejano está, más difícil es y más necesitas ayuda”* (U1/U2)

Respecto la coherencia entre la actitud y el discurso del formador se consideran elementos relevantes para la eficacia de la transferencia: *“pienso que la manera como a veces se hace la formación genera actitudes muy resistentes. Porque, entre lo que decimos y lo que hacemos*

hay contradicción. Por lo tanto, los profesores que vienen a los cursos, reflexionarán sobre lo que hacen y a partir de ahí decidirán si vale la pena o no introducir una cosa diferente”. (U3)

Respecto al grado en que el diseño está contextualizado a la realidad del participante el sentir de los expertos es que frecuentemente se cuida más la calidad de los contenidos formativos que las posibilidades que tendrán los participantes de aplicar lo aprendido a su docencia y ello es un error. Así, lo adecuado sería que se plantease la formación desde el conocimiento de lo que hace el profesor que acude a la formación. El diseño formativo debería estar adaptado al contexto real de los participantes en la formación: “tú te apuntas en un curso porque piensas que aquello lo podrías utilizar y vas allá, te explican las cosas y dices no, es muy complicado(...). Claro que si me explican cosas que me dan ideas que sí, intentaré colocarlo en mi asignatura o en el grupo de profesores”. (U3)

El hecho de generar algún producto utilizando lo aprendido parece ser un factor importante. No basta con asistir al curso, sino que es necesario integrar en la asignatura o en la práctica docente lo aprendido en la formación: “Hace unos años, lo normal era hacer un curso y luego se daba una certificación. Pero yo creo que eso es una equivocación, puesto que hasta que ellos no lo lleven al aula integran bien lo aprendido. Por lo que cambiamos de estrategia, y prescindimos de cursos en los que se enseñaba algo y nada más, al tipo de curso+ producto”. (U1/U2).

Complementario a ello el diseño de actividades de seguimiento, una vez la formación presencial ha concluido, facilita dicha transferencia. Se citan diversas modalidades: tutorías entre iguales; tutorías grupales: foros de intercambio y reflexión; y asesorías.

La finalidad del seguimiento es superar las dificultades propias en la implementación. Parece que, como afirmaban los expertos, el seguimiento a través de las nuevas tecnologías es un camino abierto.

### Factores organizacionales que facilitan la transferencia

El profesorado que asiste a los cursos pertenece a unidades organizativas en las cuáles hay una estructura que influye y determina las acciones que éste haga.

El departamento es una de estas unidades organizativas. Se considera que es “una estructura del siglo XVIII, está escondida y nos puede generar problemas [...] es una estructura que en muchos casos se utiliza para mantener una jerarquía de decisiones” (U1/U2) y dicha estructura choca con la necesidad de crear equipos docentes que funcionen independientemente de la procedencia departamental de sus miembros.

Contar con el beneplácito de la dirección departamental es un requisito que se considera necesario para transferir: “Yo pienso que es muy importante que el jefe de departamento pueda hacer equipos predispuestos, porque si no, no tiene ningún sentido. Es decir, como mínimo el jefe de departamento tienen que dejar hacer”. (U3)

La coordinación entre el profesorado de las asignaturas es otro elemento que facilita la transferencia: “yo supongo que las asignaturas donde hay varios profesores implicados, sí que hay una coordinación clara y trabajan con los mismos objetivos. Y luego lo que parece más complicado es plantear esa coordinación a nivel de departamentos, eso es ya más dificultoso”. (UPV).

El reconocimiento al esfuerzo que hacen los docentes para aplicar lo aprendido en la formación facilita la transferencia de éste. Se pueden diferenciar dos ámbitos de reconocimiento: el más ligado a la institución a la que se pertenece y el asociado a la comunidad científica relativo al desarrollo de la carrera académica.

El apoyo entre iguales se considera un elemento facilitador de la transferencia: “creo que



para que la formación docente verdaderamente sea transferible tienes que tener apoyo sea institucional o entre compañeros” (U3).

Finalmente, remarcar que se considera un ideal deseable una cultura colaborativa: “hay algunas cosas que quisiera hacer, que si yo tuviese la seguridad de que alguien me ayudaría, sería fácil y lo haría”. (U3)

### **Barreras que impiden la transferencia de la formación docente**

La falta de motivación es una barrera clara para la transferencia. La desmotivación puede venir por distintas razones, una de ellas tiene que ver con las dificultades que se encuentra el profesorado una vez ha terminado la formación y ha de introducir cambios en el día a día: “nos cuesta motivarnos, los mismos profesores que vienen a los cursos te dicen que es súper interesante y salen motivados pero claro cuando van al aula ven que les falta recursos”. (U1/U2)

Otro elemento que dificulta la motivación son las perspectivas laborales que tiene el profesorado universitario actualmente: “tal como tiene las perspectivas el profesorado, no hay nada que los motive y para mí es el problema de base actual. Y esto produce un desencantamiento. (U3)

Un obstáculo que se señala en relación a la estructura es cómo hacer llegar la innovación al catedrático, y/o al profesorado consolidado que no ve la necesidad de cambiar nada y puede sentir amenazada su posición. Algunos expertos consideran que si no se implican las personas de más rango académico, difícilmente lo harán las de menor rango. Sin embargo, otros expertos creen lo contrario, que si los que introducen cambios son los de menor rango, las posibilidades de que el profesorado consolidado se anime a cambiar, se incrementan: “En este sentido, pienso que explicarle a un becario cómo hacer cosas nuevas es una muy buena manera de que el catedrático organice sus tareas. Y es mucho más efectivo que el becario le diga al catedrático [propuestas de acción] que no que el jefe de departamento diga: a partir de ahora todos los profesores han de hacer las cosas de esta manera”. (U3)

Los recursos con los que cuenta la persona docente para aplicar lo aprendido también representan un obstáculo aunque los y las expertas no le dan gran importancia, de hecho comentan: “los aspectos físicos son un condicionante clarísimo, pero para todo tipo de enseñanza” (U1/U2). Por ello, se considera que los impedimentos para la transferencia no son de tipo material, sino de tipo más intangible.

El poco o negativo feedback que reciben los docentes de los estudiantes sobre su praxis docente es insuficiente en los modelos de evaluación de la docencia que se aplican actualmente, de corte cuantitativo. Sería necesario cambiar el modelo de evaluación que se les pide a los alumnos: “Es difícil saber qué es el éxito docente pero tiene que ver con la percepción del profesor de que ha tenido éxito con su proceso educativo. Eso es complicado de establecer porque hay una tradición muy larga de evaluación con encuestas”. (UPV)

El reconocimiento académico es percibido como necesario e insuficiente, en tanto que en la actualidad se valora mucho más la tarea investigadora que la tarea docente. Así, la formación para la función docente será tenida en cuenta: “en tanto y cuanto eso sirva como mérito para estabilizar tu acreditación, es decir, y en tanto y cuanto no lo sea, seguiremos actuando desde el querer. Pero creo que ahí se necesita un cambio”. (U1/U2)

La falta de reconocimiento de la docencia es vista como una barrera, se considera que el modelo actual premia la investigación para “liberarte de ser profesor” (U1/U2), esa mentalidad “choca de frente con toda la intención de la formación docente” (U1/U2), puesto que “el más listo es el que menos docencia da”. (U1/U2)

El reconocimiento institucional se relaciona con el apoyo percibido por parte del responsable docente y con las resistencias halladas para la transferencia en el entorno inmediato del profesorado: *“el reconocimiento no está en el currículum y lo que has hecho, sino que si todos son conscientes, ya es gratificante [...] yo me centraría en el apoyo y en la concienciación. El reconocimiento es que la gente sepa que se están transfiriendo aprendizajes al aula”*. (U3)

La cultura docente del trabajo en equipo es otro de los factores considerados importantes para la transferencia de lo aprendido. Los expertos consultados entienden que cada vez más se necesita del grupo para poder funcionar: *“ahora ya no solo sirve aprender algo y llevarlo a mi aula, sino que ahora lo tengo que compartir con los demás”* (U1/U2)

El problema es que la cultura universitaria establecida a menudo es una barrera para el trabajo en equipo. La cultura en muchas ocasiones aparece caracterizada como: *“parcelación del trabajo, la falta de cultura colaborativa”* (U1/U2), donde el profesorado se queda con la interpretación de la ley o de la norma que le interesa a cierto grupo de profesores: *“para seguir haciendo lo que le da la gana”* (U1). Hay transferencia que se deja de hacer por la falta de reconocimiento y de valoración del contexto y su cultura organizativa.

Finalmente, el último factor considerado, consiste en la organización personal del trabajo. Las personas expertas mencionan unos cuantos obstáculos al respecto. En primer lugar aluden al tiempo que el profesorado no estable tiene que dedicar a los procesos de acreditación: *“la queja más general es que no tienen tiempo para nada. Tienen que investigar, tienen que sacar artículos...”* (U1/U2)

La estabilidad es vista de dos maneras: como facilitadora de la transferencia, pues da margen y seguridad de que el esfuerzo invertido tendrá visión de futuro. Y, por otro lado, *“si fuese verdad que la estabilidad es favorecedora de innovación todos los catedráticos y titulares lo serían”*. (U3)

Parece que en la priorización de tareas, las relativas a la investigación son percibidas como más importantes que las relacionadas con la docencia, entre otros motivos porque los resultados son más visibles: *“la estrategia de la investigación tiene unas consecuencias efectivas mucho más realistas que el esfuerzo docente”* (U1); *“el buen docente, en general, es menos visible que el maravilloso investigador que es más conocido. Entonces está claro que hay una cosa que el sistema no quiere ver, o no le apetece, o no sabe cómo resolverlo”* (U1).

### **Propuestas para incrementar la transferencia de la formación docente**

Una propuesta mencionada reiteradamente por las personas expertas es que el diseño formativo no acabe en el aula, sino que se extienda en el tiempo y en el espacio más allá de ella. Los responsables de la formación podrían hacer el seguimiento después de la formación y ello favorecería la transferencia. Las nuevas tecnologías son un medio considerado excelente para ello: *“Esto puede ir acompañado de un equipo virtual, que una vez que ha acabado eso, entran en una siguiente fase y tengo opción de comentar mis dudas, mis inseguridades, mis certezas. Eso sí ayuda también a la transferencia”*. (U1/U2)

Contextualizar los contenidos de la formación a la realidad próxima de los participantes, es otra de las propuestas que surgen: *“muchas veces si la gente no ve un ejemplo concreto en su área de conocimiento en casos prácticos de éxito o fracaso no los motiva. Puede ser que si hicieran una jornada de discusión y reflexión...”* (U3); *“La cercanía con tu realidad es fundamental en todo proceso de transferencia. Cuando aquello que comprendes más cercano está de tu propia cotidianidad, más fácil lo transfieres. Cuanto más lejano está, más dificultoso es y más necesitas ayuda”*. (U1/U2)

Se considera que el hecho de pedir un producto final fruto de la aplicación de lo aprendido

en la formación también juega a favor de la transferencia: “*las actividades de seguimiento, es decir, que haya un pequeño producto relacionado con la temática del curso. Por ejemplo, hemos dado evaluación de competencias, pues ahora diseñaremos una prueba de evaluación, que la corrige el propio formador y están trabajando temas propios de su práctica*”. (U1)

La orientación de la formación hacia la reflexión sobre la propia práctica, también es una propuesta compartida por muchos de los expertos: “*creo que hace falta la reflexión sobre qué es lo que sale bien y por qué sale bien y lo que no. Yo creo que esto es más eficiente que mirar de hacer cosas muy diferentes. Que también llegan estas cosas diferentes, estos cambios son inherentes a la reflexión*” (U3); “*para transferir los conocimientos docentes, se han de hacer unas labores de concienciación para que el profesor sepa lo que le falta, porque muchos no son conscientes de sus carencias. Saben que no saben, pero no tienen una buena idea de que es lo que no saben. Porque si lo supieran, supongo que ellos suplirían esa carencia*”. (U1)

Finalmente, diversificar la oferta formativa también es una propuesta que se lanza, para conseguir, fundamentalmente, que el profesorado que no participa frecuentemente en la formación, lo haga y pueda, así, transferir lo aprendido y generar cambios en el aula: “*los profesores ya veteranos no suelen venir, esto no quiere decir que no hagan actividad de formación, ...*” (U1)

Podríamos sintetizar las aportaciones de los participantes en estos tres grupos de discusión en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Factores facilitadores, barreras y propuestas para la transferencia de la formación docente.

Factores que facilitan la transferencia	Barreras que impiden la transferencia	Propuestas para mejorar la transferencia
Personales <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ la motivación intrínseca</li> <li>➤ la predisposición al cambio</li> </ul> Del programa formativo <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La utilidad,</li> <li>➤ la coherencia interna,</li> <li>➤ Contextualización,</li> <li>➤ Generar un producto al finalizar la formación</li> </ul> Organizacionales <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El apoyo de los coordinadores o responsables docentes,</li> <li>➤ El beneplácito de la Dirección Departamental</li> <li>➤ La coordinación entre profesorado,</li> <li>➤ El reconocimiento al esfuerzo</li> <li>➤ El apoyo entre iguales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos insuficientes,</li> <li>• Poco feedback por parte del estudiantado,</li> <li>• Poco reconocimiento o académico de la docencia y</li> <li>• Cultura de equipo docente insuficiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño del programa formativo que incluya seguimiento en el tiempo,</li> <li>▪ Contextualizar los contenidos,</li> <li>▪ Orientar el programa hacia la autorreflexión de la propia práctica y</li> <li>▪ Diversificar las propuestas formativas</li> </ul>

## Conclusiones

La evaluación de la transferencia de la formación en la universidad se estima como un elemento clave para incidir en el desarrollo docente. Por ello, el estudio que presentamos contribuye a identificar los factores clave que se deben incluir en cualquier proceso evaluativo de la transferencia.

Se espera que la formación docente promueva un cambio en las habilidades, conocimientos y concepciones del profesorado participante (Marín y Teruel, 2004) y que éste lo aprenda e interiorice para que, en su contexto particular, pueda aplicarlo de manera efectiva y sostenida.

Existen un conjunto de factores que pueden estimular o inhibir la transferencia a la práctica y éstos pueden variar de individuo a individuo, dependiendo del propósito y del entorno y condicionar el éxito de los programas de formación. Las estrategias formativas difieren mucho entre sí y para realizar una evaluación ajustada debemos conocer qué funciona, para quien y bajo qué circunstancias. Es decir, debemos conocer los factores que afectan e influyen en la transferencia del aprendizaje de los docentes. La discusión analizada entre los miembros expertos en formación docente universitaria de las tres universidades revela la existencia de factores individuales, factores relativos al programa y factores institucionales que determinan e influyen en la calidad y eficacia de lo aprendido en la formación realizada.

A su vez se han deducido una serie de factores condicionantes de esta transferencia que se pueden clasificar en facilitadores y en barreras. Fruto de este análisis de factores emergen una serie de propuestas de mejora tales como:

- El diseño formativo no debe acabar en el aula, sino que se debe extender en el tiempo más allá de ella, es decir hacer un seguimiento después de la formación proporcionada.
- Contextualizar los contenidos de la formación a la realidad próxima de los participantes.
- El programa formativo debe incorporar la elaboración de un producto final por parte del profesorado asistente para que éste vea aplicable lo aprendido.
- Fomentar una cultura de trabajo en equipo entre el profesorado a fin que la transferencia contribuya a una cultura colaborativa y
- Contribuir a elevar el reconocimiento de la tarea docente y equipararla a la tarea investigadora.

Con todo, no podemos hacer una interpretación general de las políticas de desarrollo docente que se están llevando a cabo en la actualidad, aunque tampoco era éste el objetivo del estudio, pero sí mostrar la predominancia de ciertos condicionantes de la transferencia de la formación docente recibida por nuestros docentes, coincidentes con los análisis de la literatura más actual (Blume et al., 2010 y De Rijdt et al., 2013). Finalmente, la herramienta ha demostrado su consistencia y validez y ello nos permite seguir explorando nuevos contextos formativos y analizando factores, tanto de forma integrada como factores concretos. Futuras investigaciones sugieren explorar más a fondo de qué manera los factores del entorno (la cultura docente del equipo de trabajo o el rol del responsable docente, por ejemplo) facilitan la transferencia de los aprendizajes realizados en el contexto laboral del profesor universitario.

## Referencias

- Acosta Peña, R.; Feixas, M. & Quesada-Pallarés, C. (2016). From discourse to action. ¿How Engineering' university teachers in Chile develop professionally and transfer their learning into practice? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 11(5), 163-185.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105
- Burke, L.A., & Hutchins, H.M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128.
- De Rijdt, C., Stes, A., Van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74.
- Devlin, M. (2008). Research challenges inherent in determining improvement in university teaching. *Issues in Educational Research*, 18(1). <http://www.iier.org.au/iier18/devlin.pdf>
- Díaz Martín, W. (2016). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. *Estudios Pedagógicos XLII*, 1, 65-85.
- Feixas, M., Duran, M. M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger, F. & Lagos, P. (2013 a). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C y Sabaté, S. (2013b). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 401-416.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Hanbury, A., Prosser, M. & Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469-483.
- Holton, E. F., III. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 37-54.
- Holton, E.F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resources Development Quarterly*, 7, 5-21.
- Ibáñez, (1994) en Kirkpatrick D. L. (1998). *Evaluating training programs*. The four levels. (2nd edition). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108.
- Madinabeitia, A. (2014). Impacto global del desarrollo docente en la universidad. El caso del programa ERAGIN en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). *Revista del CIDUI. CIDUI's Journal*, 2.

- Marín, M y Teruel, M.P. (2004). La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 137-151.
- Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64.
- Noe, R.A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training efficacy. *Academy of Management Review*, 11, 736-49.
- Pérez, M.J. y De Corral, I (2012). L'avaluació de la transferència i l'impacte de la formació inicial del professorat a la UPC. *Revista del CIDUI. CIDUI's Journal*, 1.
- Pineda, P., Quesada, C., & Ciraso, A. (2011). Evaluating Training Effectiveness: results of the FET Model in the Public Administration in Spain. *Actas del 7th International Conference on Researching Work and Learning (Shanghai, Dec 4-7, 2011)*.
- Stefani, L. (Ed.) (2011). *Evaluating the effectiveness of academic development: Principles and practice*. New York: Routledge.
- Suárez-Ojeda, M.E, Blanch, S., Cayón, M., Fuentes, M., Gimeno, X. y González, N. (2012). Análisis de la tipología de la formación permanente del profesorado universitario para el uso de carpetas de aprendizaje en la educación superior en la universitat autònoma de barcelona. *Revista del CIDUI. CIDUI's Journal*, 1.
- Zabalza, M.A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47, 181-197.

Barranco Izquierdo, N. & Guillén Díaz, C. (2017). Efectos de la mediación oral para la resolución de conflictos comunicativos en aulas de inglés de Educación Primaria con presencia de alumnado extranjero. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 159-172.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229271>

## Efectos de la mediación oral para la resolución de conflictos comunicativos en aulas de inglés de Educación Primaria con presencia de alumnado extranjero

Natalia Barranco Izquierdo, Carmen Guillén Díaz  
Universidad de Valladolid

### Resumen

Las autoras de esta investigación parten de la premisa relativa al estatus particular, potencial y efectivo de la mediación oral como un eje vertebrador de la comunicación durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Dan cuenta -movilizando procedimientos y estrategias propias de la investigación interpretativa-, de las potencialidades de la mediación oral en la resolución o evitación de los conflictos comunicativos que tienen lugar en el discurso de enseñanza/ aprendizaje de inglés, en aulas de Educación Primaria con presencia de alumnado extranjero. Destacan sus efectos en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula, en la perspectiva última de la formación del profesorado, a quien corresponde el logro de la integración socioeducativa de este alumnado.

### Palabras clave

Mediación oral; aulas de inglés; alumnado extranjero; Educación Primaria; investigación interpretativa.

---

### Contacto:

Natalia Barranco Izquierdo, [natalia.barranco@uva.es](mailto:natalia.barranco@uva.es), Facultad de Educación y Trabajo Social. Paseo de Belén, 1. Campus Miguel Delibes, 47011, Valladolid.

## Effects of oral mediation for solving communicative conflicts in primary ESL classrooms with foreign students

### Abstract

The authors of this research focus on the premise of the potential and effective status of oral mediation as a communication backbone in the teaching and learning process. They give account of the potentialities of oral mediation to solve or avoid communicative conflicts that take place in the teaching and learning discourse in Primary Education classrooms with foreign students. It is carried out by mobilizing the procedures and strategies of the interpretive research. Effects of oral mediation in the planned communicative activities are highlighted, with the ultimate purpose of contributing to better teacher training.

### Keywords

Oral mediation; ESL classrooms; foreign students; Primary Education; interpretative research.

### Introducción

Con la presencia de alumnado extranjero con lenguas y/o culturas diferentes a las de escolarización, en el aula de inglés lengua extranjera (ILE) de Educación Primaria, el conflicto comunicativo que tiene lugar en toda situación pedagógica es objeto de especial atención (Trujillo Sáez, 2008), a la luz de las concepciones interaccionistas de la comunicación (Martínez Agudo, 2003), y las constructivistas de la cognición (Tascón Trujillo, 2003; Weil-Barais et Resta-Schweitzer, 2008).

Para la solución de este conflicto comunicativo, en el ámbito disciplinar de Didáctica de las Lenguas-Culturas, la mediación oral (Arroyo González, 2004) que se contempla como una actividad comunicativa de la lengua, desvelada en el documento del Consejo de Europa (2001) *-Marco común europeo de referencia para las lenguas-*, se nos muestra más allá de la simple traducción. Si bien es evidente que, a diferencia de las otras actividades comunicativas de la lengua, como tal no se planifica intencionalmente en las aulas, si cabe ser considerada un eje vertebrador de la comunicación con potencialidades para la resolución o evitación de conflictos comunicativos.

El hecho de otorgar a la mediación oral un mayor alcance en el discurso del docente, conlleva su consideración como parte integrante del perfil competencial profesional -en términos de conocimiento y comprensión, habilidades y destrezas y actitudes- del profesorado de lenguas (Kelly et al., 2004; Llorent García & López Azuaga, 2012). De forma que, estimando la pertinencia y utilidad de identificar los efectos de la mediación oral en las diferentes actividades comunicativas de la lengua comúnmente desarrolladas en el aula, es importante tomar como referentes las cualidades esenciales de mejora de la calidad educativa promovidas por De Ketele y Gerard (2007), a saber: la eficacia, la eficiencia y la pertinencia. Para el caso que nos ocupa, nos referimos a *eficacia* en el sentido de la capacidad de lograr los objetivos planificados por el profesorado; a *eficiencia* en el sentido de disposición de los recursos necesarios para el logro de dichos objetivos, siendo más



eficiente cuando se obtienen mejores resultados con menos recursos; y a *pertinencia* en el sentido de adecuación y conveniencia de los recursos empleados.

## Objetivos

A partir de estas consideraciones, los objetivos que nos hemos planteado en este trabajo son los siguientes:

- Identificar los efectos de la mediación oral en la resolución de conflictos comunicativos en aulas de ILE con presencia de alumnado extranjero.
- Aportar implicaciones metodológicas para la formación del profesorado, respecto al uso de la mediación oral en la resolución de conflictos comunicativos en aulas de ILE con presencia de alumnado extranjero.

## Metodología

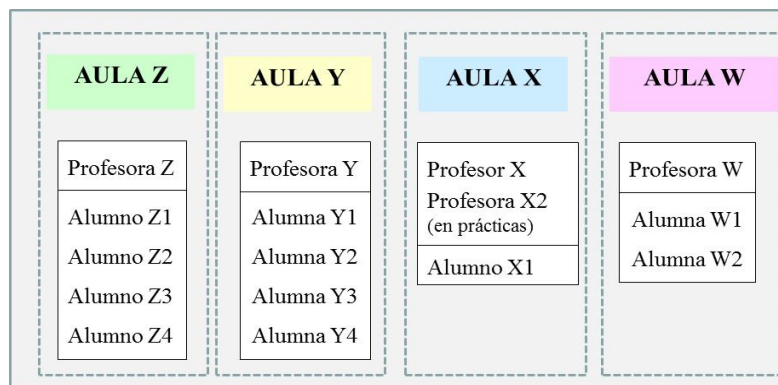
Nuestro posicionamiento metodológico en función de los objetivos planteados nos determina a optar por el método de análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990). El carácter esencialmente descriptivo de esta técnica global de indagación nos permite la identificación objetiva de la realidad empírica y, desde su diseño vertical, nos permite descripciones más amplias de las informaciones textuales obtenidas, por la observación de las interacciones de aula fuertemente contextualizadas.

### Determinación del contexto de indagación y participantes

Los criterios fundamentales para la concreción del contexto de indagación y de los participantes en este trabajo de investigación se refieren a cinco condicionantes primordiales:

- a) Centros públicos o concertados de Educación Infantil y Educación Primaria en contexto socio-cultural y educativo de amplia tradición monolingüe.
- b) Aulas con presencia de alumnado extranjero y de diversos niveles de la Educación Primaria.
- c) Alumnado extranjero con presencia estable en el grupo y asistencia continuada como requieren los procedimientos de observación movilizados.
- d) Acceso al centro facilitado en primera instancia y alto grado de disponibilidad por parte del profesorado responsable.
- e) Heterogeneidad máxima relativa a los años de experiencia docente.

Adecuándonos a estos criterios, seleccionamos para llevar a cabo la observación propiamente dicha, cuatro aulas ubicadas en centros educativos de Valladolid capital y provincia, Palencia capital y Salamanca capital. Para preservar el anonimato, asignamos una letra a cada aula, comenzando por la "Z": AULA Z, AULA Y, AULA X, AULA W. En este sentido, los profesores son nombrados con la letra del aula en la que imparten sus enseñanzas y el alumnado extranjero es nombrado con la letra del aula a la que asisten y un número correlativo empezando por 1. Los participantes se distribuyen según se indica en el Cuadro 1.



Cuadro 1. Codificación de las aulas y de los participantes objeto de observación.

## Datos sociodemográficos por aula y perfiles académicos

### El Aula Z

La Profesora Z presenta un alto grado de disponibilidad desde la primera toma de contacto, si bien nos muestra vacilaciones sobre si su trabajo va a ser de utilidad para nuestra investigación, argumentando ser una profesora novel que está en su primer año de ejercicio docente. Se muestra siempre muy atenta a lo que sucede en el aula, procurando que todo el alumnado siga de manera normalizada el ritmo de la clase. Usa gestos, realiza dibujos en la pizarra, pone ejemplos o, en última instancia, traduce lo que no se ha comprendido.

El Alumno Z1, que es de República Dominicana, es un alumno muy poco participativo. Rasgo patente incluso en las actividades de interactividad más intensa. Nunca es voluntario, ni responde de manera espontánea. Es un alumno muy introvertido e indeciso.

El Alumno Z2, que es de Ecuador, es un alumno muy participativo que, de manera voluntaria y espontánea, ayuda y es ayudado por sus compañeros en la realización de las actividades. Es un alumno extrovertido y emprendedor.

El Alumno Z3, que también es de Ecuador, participa de manera voluntaria y espontánea. Es un alumno extrovertido y emprendedor.

El Alumno Z4, que es de Colombia, se incorpora a clase con unos días de retraso después de las vacaciones de Navidad. No participa de manera voluntaria ni espontánea en el desarrollo de las actividades, a causa ante todo de su desfase curricular. Aun así, se manifiesta como un alumno extrovertido, si bien, indeciso en sus actuaciones.

### El Aula Y

La Profesora Y, en un primer momento, se muestra reticente a nuestra entrada en el aula, ya que, según comenta, pasó por una experiencia parecida no satisfactoria. Una vez tuvo conocimiento de nuestros propósitos estuvo dispuesta a colaborar. Salvada la reticencia inicial, su grado de disponibilidad fue muy alto. Tiene una amplia experiencia como profesora de ILE en Educación Primaria, ya que lleva 25 años desarrollando esta profesión. Su característica más destacable es que, de forma continua, promueve una educación en valores. Declara que trata de fomentar en sus alumnos la tolerancia, el respeto y la empatía. A menudo utiliza estímulos verbales para que éstos se comuniquen en ILE, aunque no siempre lo logra.

La Alumna Y1, que es de República Dominicana, participa exclusivamente cuando se le solicita que lo haga, nunca de manera voluntaria, aunque se mantiene siempre atenta a

todo lo que dice la Profesora Y y siempre realiza las actividades demandadas. Es una alumna introvertida y poco emprendedora.

La Alumna Y2, que es de Argelia, participa por norma general de manera voluntaria y espontánea, aunque hay momentos en que los parece estar ausente. En su relación con los demás no hay ningún factor destacable.

La Alumna Y3, que es de Ecuador, raramente participa de manera voluntaria y espontánea, aunque siempre que le preguntan sabe responder de forma apropiada. Es una alumna muy introvertida.

La Alumna Y4, que es de Colombia, es la menos participativa de las cuatro y siempre que lo hace es de manera forzosa y controlada. En una sesión de clase comenta incluso que el ILE es una lengua muy difícil. Es una alumna introvertida e indecisa.

### El Aula X

El Profesor X presenta un grado de disponibilidad bastante alto desde la primera entrevista mantenida. Cuenta con una experiencia media y enseña en Educación Primaria en el mismo colegio desde hace 13 años, cuando empezó su trayectoria profesional. Hace uso de gestos y pone ejemplos. Evita la traducción. Coincidimos en una sesión con la Profesora X2 (en situación de prácticas) con la que excepcionalmente mediamos alguna palabra y de la que percibimos en sus actuaciones una disposición muy positiva hacia los alumnos.

El Alumno X1, que es de Marruecos, lleva dos años en España y aún muestra dificultades con el español. En clase siempre se muestra muy participativo de manera voluntaria y espontánea, aunque rara vez conoce la respuesta correcta. Es un alumno extrovertido y receptivo a las ayudas que le ofrecen tanto sus compañeros como el Profesor X.

### El Aula W

La Profesora W presenta un alto grado de disponibilidad. Tiene una experiencia de siete años ejerciendo de profesora de inglés como lengua materna en Irlanda (su país de origen) y de dos años como profesora de ILE en nuestro país. La Profesora W se muestra muy cercana al alumnado y trata de que éste se sienta implicado en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Siempre utiliza ILE, tanto con el alumnado en las intervenciones de aula como con la investigadora en las interacciones en diferido. La peculiaridad de esta aula es que corresponde a un centro acogido al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council, por el que se desarrolla un programa bilingüe mediante la impartición de currículo integrado hispano-británico. El alumnado que sigue este programa bilingüe posee una competencia comunicativa en ILE muy elevada si comparamos con el alumnado que asiste a las Aulas Z, X e Y observadas, pertenecientes a centros que no poseen este convenio.

La Alumna W1, que es de Bulgaria, participa de manera voluntaria y espontánea, y se enfada consigo misma cuando los resultados no son tal y como esperaba. Según comenta la Profesora W, es una alumna muy aventajada con respecto al grupo, tanto en ILE como en el resto de las áreas curriculares. Es una alumna extrovertida y emprendedora que colabora con sus compañeros si éstos lo necesitan, especialmente con la Alumna W2.

La Alumna W2, que también es de Bulgaria, no participa de manera voluntaria ni espontánea por no comprender las explicaciones de la profesora o no saber resolver las actividades de forma satisfactoria. Es una alumna extrovertida e indecisa, muy receptiva a las ayudas externas, tanto por parte de la Profesora W como del resto de sus compañeros, especialmente de la Alumna W1.

## Para la obtención de los datos

En coherencia con los objetivos planteados y ante las características y particularidades metodológicas que Bisquerra (1989) nos aporta en el marco del método de análisis de contenido, nos inscribimos en:

- un enfoque inductivo, ya que se trata de una muestra poblacional reducida que se puede analizar con profundidad, y las conclusiones se podrían aplicar a contextos similares;
- un enfoque idiográfico, dado que con esta investigación no se pretende establecer leyes generales, sino comprender y describir un fenómeno en particular; y consecuentemente;
- un enfoque descriptivo, ya que abordamos los fenómenos tal cual aparecen en su realidad presente, es decir, que interpretamos lo que es, no lo que fue o lo que será.

Nuestra entrada en las aulas se estructura y organiza, por una parte, previa entrevista con el profesorado participante, y por otra, en función del desarrollo de una unidad didáctica, articulada en un conjunto de actividades planificadas con objetivos y contenidos interconectados e interrelacionados. Se singularizan éstas, en torno a las destrezas de expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita. Esta elección delimita el tiempo de estancia en el aula a seis o siete sesiones, y nos permite observar la secuencia completa de dichas actividades.

Podemos así disponer de un corpus de datos provenientes de las interacciones discursivas profesor-alumno, alumno-alumno. Al pretender garantizar la mayor naturalidad y espontaneidad posible de las interacciones, su registro audio y manual (cuaderno de la investigadora) se realiza en una dinámica de observación no participante en el curso del desarrollo de las sesiones.

De cada sesión [codificada como S: seguida del número de orden correspondiente] se registran aquellos elementos discursivos verbales o lingüísticos, y no verbales o no lingüísticos a los que denominamos unidades de mediación o *réplicas* [cada una codificada como R: seguida del número de orden correspondiente]. Se trata de acontecimientos de aula tales como lo son efectivamente los intercambios discursivos, junto a los gestos, las acciones paralingüísticas y las características paratextuales (Consejo de Europa, 2001), que tienen el valor de efectos en la resolución o evitación de los conflictos comunicativos.

## Elementos organizativos para el análisis de los datos

Se aplica un tratamiento manual que facilita la socialización de los datos y la valoración de la importancia cuantitativa o cualitativa de algunos aspectos (Legendre, 2005). Se analizan e interpretan las réplicas [R:] que, por su complementariedad e interdependencia, sean indicadoras de las cualidades esenciales de *eficacia*, *eficiencia* y *pertinencia* de forma íntimamente relacionadas.

Como está indicado más arriba, tomamos la cualidad esencial de *eficacia* en el sentido de la capacidad de lograr el efecto que se espera o se desea tras la aplicación de acciones – unidades de mediación o réplicas- orientadas a resolver el problema. Según lo cual, y para el caso que nos ocupa, podemos afirmar que una réplica es *eficaz* a través de los rasgos a) y b):

- a) Si se resuelve de manera satisfactoria el conflicto comunicativo.

b) Si se evita que surja el conflicto comunicativo.

Tomamos la cualidad esencial de *eficiencia* en el sentido de utilización óptima de esas unidades de mediación o réplicas para alcanzar el mayor grado de eficacia, siendo más eficiente cuantos menos recursos se hayan empleado. Según lo cual y para el caso que nos ocupa, podemos afirmar que una réplica es *eficiente* a través de los rasgos c) y d):

c) Si se han necesitado tres o menos de tres réplicas para la resolución del conflicto comunicativo.

d) Si al menos una de las réplicas está en ILE.

Tomamos la cualidad esencial de *pertinencia* en el sentido de utilización adecuada y conveniente de esas unidades de mediación o réplicas para el logro del efecto deseado. Según lo cual y para el caso que nos ocupa, podemos afirmar que una réplica es *pertinente* a través del rasgo e):

e) Si hay una relación lógica entre los elementos por univocidad, no dando lugar a interpretaciones diferentes, elementos que pueden ser: sólo oral; oral + escrito; sólo gestual; oral + gestual; oral + paralingüístico; oral + paratextual.

Para la presentación y organización del análisis de las réplicas que dan cuenta de los efectos de la mediación oral ante los conflictos comunicativos que surgen en la realización de las actividades comunicativas de la lengua planificadas, se decide confeccionar una tabla para cada aula: Tabla 1 Aula Z; Tabla 2 Aula Y; Tabla 3 Aula X; Tabla 4 Aula W.

En sus columnas y filas se recogen las siguientes referencias significativas y productivas para esta investigación: - los *Tipos* de Actividades comunicativas de la lengua que se han movilizado durante el desarrollo de la unidad didáctica; - la *frecuencia* de cada Actividad comunicativa de la lengua y el *tiempo global* empleado en cada una, expresado en minutos. En la última columna a la derecha, se muestran los rasgos identificativos de cada réplica y su comportamiento en la resolución de conflictos. Se presentan codificadas tal y como mostramos a continuación:

- Si es una *sola réplica* la que *resuelve* el conflicto comunicativo, se codifica como (res).
- Si es una *sola réplica* la que *evita* el conflicto comunicativo, se codifica como (evi).
- Si es una *sucesión de réplicas* sin interrupción la que *resuelve* el conflicto comunicativo, se presenta la última –señalando que forma parte de un grupo de réplicas-, y se codifica como (suc-res).
- Si es una *sucesión de réplicas* sin interrupción la que *evita* el conflicto comunicativo, se presenta la última –señalando que forma parte de un grupo-, y se codifica como (suc-evi).
- Si la *réplica* es sólo oral, se codifica como (or).
- Si la *réplica* es oral + escrito, se codifica como (ores).
- Si la *réplica* es sólo gestual, se codifica como (ge).
- Si la *réplica* es oral + gestual, se codifica como (og).
- Si la *réplica* es oral + paralingüístico, se codifica como (oling).
- Si la *réplica* es oral + paratextual, se codifica como (otex).
- Si la *réplica* es efectuada por un profesor que moviliza la mediación y que actúa como Agente mediador, se codifica como (pro).
- Si la *réplica* es efectuada por un alumno extranjero que moviliza la mediación y que actúa como Agente mediador, se codifica como (alex).
- Si la *réplica* es efectuada por un alumno que no es extranjero que moviliza la mediación y que actúa como Agente mediador, se codifica como (alum).

- Si la *réplica* es efectuada por otro Agente mediador -ni profesorado ni alumnado- que moviliza la mediación, se codifica como (otro).

Las réplicas de las que damos cuenta en este trabajo son aquellas en las que existen indicadores de movilización de mediación oral que favorezcan, en mayor o menor medida, la resolución o, en su caso, evitación de los conflictos comunicativos.

### Análisis de los datos

En las Tablas 1, 2, 3 y 4 que siguen, presentamos el resultado del análisis llevado a cabo en el Aula Z, Aula Y, Aula X y Aula W respectivamente, atendiendo a las réplicas eficaces, eficientes y pertinentes que promueven la mediación oral para la resolución o evitación de los conflictos comunicativos en las actividades comunicativas de la lengua planificadas de: Expresión oral (EO) -28; Comprensión auditiva (CA) -14; Expresión escrita (EE) -10; Comprensión de lectura (CL) -4; Comprensión audiovisual (CAv) -3; e Interacción oral (IO) -5.

Tabla 1.

*Réplicas eficaces, eficientes, pertinentes para la resolución o evitación del conflicto comunicativo- Aula Z*

Tipos de Actividad comunicativa de la lengua	Frecuencia	Tiempo global en minutos(')	Réplica Eficaz + Eficiente + Pertinente
Expresión oral (EO)	17	202'	[S:1; R: 12](suc-res-og-pro) [S: 1; R: 14] (evi-or-pro) [S: 1; R: 47] (evi-or-pro) [S: 2; R: 5] (evi-or-pro) [S: 2; R: 10] (suc-evi-or-pro) [S: 2; R: 22] (suc-res-or-pro) [S: 2; R: 25] (evi-or-pro) [S: 3; R: 31] (evi-oling-pro) [S: 4; R: 7] (suc-res-or-alum) [S: 4; R: 28] (evi-or-pro) [S: 6; R: 21] (res-or-alum) [S: 6; R: 27] (evi-or-alum) [S: 6; R: 43] (suc-res-or-pro) [S: 7; R: 9] (suc-res-oling-pro) Total: <b>14 réplicas</b>
Comprensión auditiva (CA)	5	115'	[S: 1; R: 32] (evi-og-pro) [S: 1; R: 33] (evi-or-alex) [S: 1; R: 35] (evi-or-pro) [S: 1; R: 37] (res-oling-pro) [S: 1; R: 39] (evi-or-pro) [S: 1; R: 32] (evi-og-pro) [S: 2; R: 28] (suc-res-ge-alum) [S: 4; R: 20] (evi-or-pro) [S: 7; R: 27] (suc-res-oling-pro) [S: 7; R: 36] (suc-res-ores-pro) Total: <b>10 réplicas</b>
Expresión escrita (EE)	1	23'	[S: 3; R: 18] (suc-res-og-pro) Total: <b>1 réplica</b>
Comprensión de lectura (CL)	1	10'	-

Interacción oral (IO)	1	10'	-
-----------------------	---	-----	---

Tabla 2.

Réplicas eficaces, eficientes, pertinentes para la resolución o evitación del conflicto comunicativo- Aula Y

Tipos de Actividad comunicativa de la lengua	Frecuencia	Tiempo global en minutos(')	Réplica Eficaz + Eficiente + Pertinente
Comprensión audiovisual (CAv)	3	120'	[S: 9; R: 15](res-or-pro) [S: 9; R: 21](res-ge-pro) [S: 11; R: 7](res-oling-pro) [S: 11; R: 10](evi-or-pro) [S: 11; R: 21](res-or-pro) [S: 13; R: 7](suc-res-or-pro) <b>Total: 6 réplicas</b>
Expresión escrita (EE)	6	185'	[S: 8; R: 7](suc-res-og-pro) [S: 8; R: 30](suc-res-or-pro) [S: 12; R: 7](res-or-pro) [S: 12; R: 15](suc-res-or-pro) [S: 12; R: 21](suc-res-or-pro) <b>Total: 5 réplicas</b>
Expresión oral (EO)	3	50'	-
Comprensión auditiva (CA)	1	10'	-
Interacción oral (IO)	1	5'	-

Tabla 3.

Réplicas eficaces, eficientes, pertinentes para la resolución o evitación del conflicto comunicativo- Aula X

Tipos de Actividad comunicativa de la lengua	Frecuencia	Tiempo global en minutos(')	Réplica Eficaz + Eficiente+ Pertinente
Expresión oral (EO)	9	205'	[S: 14; R: 9](suc-res-oling-pro) [S: 14; R: 24](suc-res-or-pro) [S: 14; R: 26](evi-or-pro) [S: 15; R: 17](suc-res-or-pro) [S: 16; R: 11](suc-res-og-pro) [S: 17; R: 32](suc-res-or-alum) [S: 19; R: 6](evi-or-alum) [S: 19; R: 9](evi-or-alum) <b>Total: 8 réplicas</b>
Comprensión auditiva (CA)	8	160'	[S: 15; R: 8](evi-og-pro) [S: 15; R: 28](suc-res-og-pro) [S: 16; R: 21](suc-res-or-alum) [S: 14; R: 28](res-or-pro) [S: 17; R: 1](evi-or-pro) [S: 17; R: 20](suc-res-or-pro) [S: 18; R: 12](suc-res-oling-pro) [S: 19; R: 17](suc-res-or-pro)

			<b>Total: 8 réplicas</b>
--	--	--	--------------------------

Tabla 4.

*Réplicas eficaces, eficientes, pertinentes para la resolución o evitación del conflicto comunicativo-Aula W*

<b>Tipos de Actividad comunicativa de la lengua</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Tiempo global en minutos(')</b>	<b>Réplica Eficaz + Eficiente+ Pertinente</b>
Expresión oral (EO)	2	45'	[S: 20; R: 25](evi-or-pro) [S: 21; R: 3](res-or-pro) [S: 21; R: 5](res-oling-otro) [S: 21; R: 9](suc-res-or-pro) <b>Total: 4 réplicas</b>
Expresión escrita (EE)	3	80'	[S: 20; R: 12](suc-res-or-alex) [S: 20; R: 22](suc-res-or-alex) [S: 21; R: 31](suc-res-or-otro) [S: 22; R: 39](res-or-alex) <b>Total: 4 réplicas</b>
Comprensión de lectura (CL)	3	70'	[S: 24; R: 17](evi-or-alex) [S: 24; R: 31](suc-res-og-pro) [S: 25; R: 3](res-or-pro) [S: 25; R: 9](suc-res-or-alex) [S: 23; R: 27](suc-res-or-pro) [S: 25; R: 39](suc-res-or-alum) <b>Total: 6 réplicas</b>
Interacción oral (IO)	3	105'	[S: 22; R: 1](evi-or-pro) [S: 22; R: 30](suc-res-or-alum) <b>Total: 2 réplicas</b>

Ante estos resultados del análisis, en la Tabla 5, ofrecemos aquellos aspectos cuantitativos sobre los que aplicamos una valoración cualitativa. Se trata de:

- en la primera columna de la izquierda, la cantidad total de réplicas por Aula y por Tipos de Actividades comunicativas de la lengua;
- en la columna central, la cantidad total de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación del conflicto comunicativo por Aula y por Tipos de Actividades comunicativas de la lengua; y
- en la columna de la derecha, la distribución porcentual [%] de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación del conflicto comunicativo, respecto del total y por Tipos de Actividades comunicativas de la lengua.

Tabla 5.

*Réplicas eficaces, eficientes, pertinentes respecto del total. Su distribución por actividades comunicativas de la lengua*

<b>AULA</b>	<b>Nº total de réplicas (unidades de mediación)</b>	<b>Nº total de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes</b>	<b>[%] de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes respecto del total</b>
-------------	---	---	---



AULA	N° total de réplicas por Tipos de Actividades comunicativas de la lengua					N° de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes por Tipos de Actividades comunicativas de la lengua					% de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes por Tipos de Actividades comunicativas de la lengua				
Z	147					25					17%				
Y	54					11					20%				
X	49					16					32%				
W	55					16					29%				
Z	EO 90	CA 33	EE 20	CL 3	IO 1	EO 14	CA 10	EE 1	CL -	IO -	EO 15%	CA 31%	EE 5%	CL -	IO -
Y	EO 3	CA 3	EE 24	CAv 21	IO 3	EO -	CA -	EE 5	CAv 6	IO -	EO -	CA -	EE 20%	CAv 28%	IO -
X	EO 22	CA 27	EE -	CL -	IO -	EO 8	CA 8	EE -	CL -	IO -	EO 36%	CA 29%	EE -	CL -	IO -
W	EO 19	CA -	EE 16	CL 14	IO 16	EO 4	CA -	EE 4	CL 6	IO 2	EO 21%	CA -	EE 25%	CL 42%	IO 33%
											TOTAL 72%	TOTAL 60%	TOTAL 50%	TOTAL 70%	TOTAL 33%

## Interpretación de resultados

Nos situamos ante los resultados obtenidos en una doble dimensión interpretativa: a) la *global* de los resultados que nos permiten formular inferencias de manera objetiva y sistemática; y b) la *individual* que, mediante una lectura en profundidad, nos permite vincular los resultados a la especificidad de cada aula y del profesorado responsable, formulando igualmente inferencias por una valoración cualitativa.

### a) Dimensión interpretativa global

Las actividades relativas estrictamente a la oralidad (EO, CA, IO) arrojan valores totales porcentuales de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes de alto grado de significatividad en el recurso a la mediación oral: EO 72%, CA 60% e IO 33%, teniendo en cuenta el número de actividades que se movilizaron, en número de 28, 14 y 5 respectivamente.

### b) Dimensión interpretativa individual

En el Aula Z las réplicas eficaces, eficientes y pertinentes de mediación oral que han tenido lugar en las actividades relativas estrictamente a la oralidad (EO y CA) suman un valor porcentual de 46%, que revela, aun no habiéndose planificado actividades de IO, la intensidad del recurso a la mediación oral.

Cabe inferir que, aun en el caso de la Profesora Z con tan breve experiencia docente, los efectos de la mediación oral se han puesto de manifiesto en las réplicas registradas. Existe en este caso una sensibilización implícita por parte de esta profesora, por cuanto que si bien ha tomado conciencia de las directrices oficiales para el desarrollo del currículo de ILE, en el acto profesional de planificación (Roy, 1991), ha tomado decisiones centradas en adecuarse a la especificidad del aula y querer evitar conflictos comunicativos.

Estas interpretaciones se ven apoyadas por el posicionamiento metodológico explícito, manifestado por la Profesora Z, en el sentido de relegar a un segundo plano la realización de algunas actividades comunicativas de la lengua.

En el *Aula Y* no hemos podido identificar réplicas eficaces, eficientes y pertinentes en las actividades comunicativas de la lengua relativas estrictamente a la oralidad (EO, CA, IO), a pesar de que como aparece consignado más arriba, han sido realizadas seis. Aun habiendo conflictos comunicativos resueltos, no son consideradas por cuanto que no se ha recurrido a la mediación oral en la lengua objeto de aprendizaje (ILE).

La presencia masiva de la lengua de escolarización impide que cada alumno pueda aprovechar su bagaje cognitivo en su primera lengua/ cultura y así facilitar el aprendizaje, conforme a los planteamientos constructivistas (Tascón Trujillo, 2003).

En el caso de la Profesora Y, aun cuando posee una amplia experiencia docente, el hecho de haber observado el recurso demasiado frecuente a la traducción, cabría inferir que carece de sensibilización a los efectos beneficiosos del uso de la lengua objeto de aprendizaje y, en consecuencia, al uso de la mediación oral en ILE; o bien, que no domina suficientemente el ILE. De ahí, quizá, que sea la única que planifique la actividad Tipo CAV (no estrictamente relativa a la oralidad) que supone para ella movilizar lo paratextual.

Estas interpretaciones se ven apoyadas, asimismo, por el posicionamiento metodológico explícito manifestado por esta profesora, marcado por sus preconcepciones sobre las carencias lingüísticas de su alumnado, extensivas a todo el grupo.

En el *Aula X* se alcanza un valor porcentual total de 65% en las réplicas eficaces, eficientes y pertinentes de mediación oral en las únicas actividades comunicativas de la lengua planificadas (EO, CA); y precisamente se trata de las estrictamente relativas a la oralidad.

Cabe inferir que, en el caso del Profesor X, su opción de relegar a un segundo plano la realización de otras actividades comunicativas de la lengua obedece, aun siendo poseedor de una experiencia docente más bien media, a un alto grado de sensibilización ante las eventuales limitaciones de su alumnado, pues se trata de un aula del primer nivel de Educación Primaria. Nivel para el que se ha establecido una primacía de la oralidad en el desarrollo curricular del ILE. Bien es cierto que el Profesor X no se ha posicionado de manera explícita al respecto, pero podemos inferir que, tanto en el acto profesional de planificación como en el de intervención, ha optado por adecuarse a la especificidad del aula, al igual que sucede en el caso del *Aula Z*.

En el *Aula W* las réplicas eficaces, eficientes y pertinentes de mediación oral en las actividades relativas estrictamente a la oralidad (EO, IO) suman un valor porcentual de 54%, siendo la única aula en donde podemos identificar estas réplicas vinculadas a la actividad comunicativa de IO.

Ante estas consideraciones podemos inferir que aun siendo una profesora con experiencia media-baja docente, el hecho de ser nativa y de tratarse de un centro con proyecto bilingüe, posee un alto grado de sensibilización ante las expectativas generadas desde el punto de vista curricular.

## Conclusiones

En función de los objetivos planteados, podemos concluir que:

1. De entre todas las actividades comunicativas de la lengua observadas, han sido las vinculadas más estrictamente con la oralidad, como son las de *Comprensión auditiva* y las de *Expresión oral*, las que:

- de forma más intencional, han sido movilizadas en las aulas de ILE con alumnado extranjero, dando lugar a más réplicas con mayor efecto para la resolución o evitación de los conflictos comunicativos;
  - indirectamente, más han mostrado que favorecen la participación del alumnado extranjero en el aula como instancia educativa y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ILE en sí mismo; y que a través de esa participación, constituyen un recurso con efectos añadidos sobre la integración social del alumnado extranjero en las aulas de ILE;
  - en una perspectiva metodológica, ponen de manifiesto que constituyen un paso necesario previo a la promoción con mayor intensidad de las actividades de *Interacción oral*.
2. La capacidad de sensibilización a las potencialidades de la mediación oral debería ser abordada como componente competencial del perfil profesional del profesorado de ILE. En este orden de cosas, son de especial consideración como conocimientos que la sustentan los rasgos definitorios de la mediación, tales como la autonomía, el entendimiento, la participación, la anticipación y la predicción (Feuerstein, 1996). Constituye un valor añadido para los planes y modelos de desarrollo de competencias profesionales docentes, orientados a la obtención de cualificaciones profesionales y acreditación de competencias. Así lo consideran en sus aportaciones, conforme a las dinámicas europeas, Guillén Díaz y Barranco Izquierdo (2015) y Sanz Trigueros (2015).

## Referencias

- Arroyo González, R. (2004). Mediación didáctica. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II (pp. 224-225). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: División de Políticas Lingüísticas. [2002, versión en español, por el Instituto Cervantes]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- De Ketele, J. M. y Gerard, F. M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. En Behrens, M. (ed.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Québec: Presses de l'Université du Québec. Disponible en: <http://www.fmgerard.be/textes/pilotage.html>
- Feuerstein, R. (1996). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. *Educación cognitiva*, 1, 31-75.
- Guillén Díaz, C. y Barranco Izquierdo, N. (2015). Emergencia de nuevos desempeños docentes en función de la competencia en lenguas extranjeras y exigencia de cualificaciones específicas. En *Actas Congreso Internacional Observal 2015. Cualificaciones profesionales y acreditación de competencias*. Valladolid: Universidad de Valladolid (En prensa)
- Kelly, M., et al. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris-Montréal: ESKA, Guérin.
- Llorent García, V. J. & López Azuaga, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. REIFOP, 15 (3). Disponible en: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/207611/166431>
- Martínez Agudo, J. de D. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15: 139-160.
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement pour l'apprentissage au collégial*. Quebec: Cégep de Rimouski.
- Sanz Trigueros, F. J. (2015). Del Marco Europeo de las Cualificaciones al “European Profiling Grid” como un referencial de empleabilidad de los docentes. En *Actas Congreso Internacional Observal 2015. Cualificaciones profesionales y acreditación de competencias*. Valladolid: Universidad de Valladolid (En prensa)
- Tascón Trujillo, C. (2003). La función constructivista de la Mediación: el mediador y el aprendizaje mediado. *Anuario de Psicología, Filosofía y Sociología*, 6: 117-130.
- Trujillo Sáez, F. (2008). Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes. En I. Ballano (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto (pp. 61-70).
- Weil-Barais, A. et Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42: 83-98.

Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M. & Lozano Roy, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.213181>

## Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio

Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús y Azucena Lozano Roy

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca - Universidad de Zaragoza

### Resumen

Este artículo presenta una experiencia de aprendizaje-servicio llevada a cabo por la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Dicha experiencia se ha materializado en un proyecto denominado Recreos cooperativos e inclusivos, cuya repercusión es trascendente puesto que se está implementando en siete centros públicos de la etapa de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Huesca. A partir de la misma hemos podido constatar como los estudiantes de Magisterio desarrollan competencias transversales del Grado, al mismo tiempo que brindan un servicio en el entorno próximo, mejorando las interacciones que se establecen en los recreos entre los niños de primaria y disminuyendo la exclusión social así como las dinámicas segregacionistas y marginadoras que se ponían de manifiesto en los recreos.

### Palabras clave

Competencias transversales; aprendizaje-servicio; recreos; juegos cooperativos; inclusión

---

### Contacto:

Sandra Vázquez Toledo, [svaztol@unizar.es](mailto:svaztol@unizar.es), C/ Valentín Carderera 4, 22003, Huesca.

## Cooperative and inclusive breaks through the service learning methodology

### Abstract

This paper presents a service-learning experience conducted at the Faculty of Humanities and Education at the University of Zaragoza. This experience has resulted in a project called cooperative and inclusive breaks, whose impact is important because it is being carried out in almost all public schools in the Pre-School and Primary Education of the City of Huesca. In this project we have seen how students of the Teacher Degree have developed cross skills of the Degree, while they have provided a service in the immediate environment by 1) improving the interactions established during breaks between elementary school children and 2) reducing social exclusion and marginalizing dynamics that occur during breaks

### Keywords

Cross competencies; service-learning; breaks; cooperative games; inclusion.

### Introducción

La optimización de la calidad del aprendizaje académico de los estudiantes Universitarios y su formación integral como personas socialmente responsables, fin que en sí mismo se evidencia como uno de los primordiales de toda formación universitaria, es un tema con el que estamos comprometidos un grupo interdisciplinar de profesores de la Universidad de Zaragoza. Nuestra dedicación se centra en el desarrollo y divulgación de prácticas de “Aprendizaje-Servicio” en y desde nuestra institución. Para ello, hemos constituido un grupo de trabajo que a través de un proyecto de innovación -subvencionado por la Universidad de Zaragoza y respaldado por el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón-, trabaja en esta línea.

Estimamos que la metodología práctica de “Aprendizaje-Servicio”, además de lograr mayor formación profesional y personal por parte de nuestros estudiantes, contribuye, aunque sea modestamente, a devolver a la sociedad la confianza que ha depositado en nosotros como organización promotora de conocimiento y de compromiso social.

Para ello proponemos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. La experiencia práctica puede ser realizada con cualquier institución, asociación o entidad sin ánimo de lucro. En el caso que nos ocupa, en los CEIP públicos de la ciudad de Huesca, y con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que los atienden.

Para implementar esta metodología en el entorno próximo, hemos desarrollado proyectos como el de Recreos Cooperativos e Inclusivos. Este proyecto surgió como experiencia piloto el curso 2011-2012 en un colegio público de la ciudad ante la demanda del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica que atendía este centro. Actualmente dicho proyecto se ha solicitado desde todos los centros públicos de educación infantil y primaria de Huesca a excepción de uno.

En este proyecto optamos por metodologías cooperativas -juegos cooperativos en los recreos- ya que la cooperación lleva de forma implícita la inclusión, objetivo esencial del mismo. Coincidimos con Pujolàs (2012) en que la cooperación es un elemento clave a la hora

de atender la diversidad del alumnado, porque se desarrolla la solidaridad y el respeto a las diferencias. Y porque se potencian algunas competencias sociales –como diálogo, negociación, resolución de conflictos, resolver juntos problemas comunes, etc.- y competencias comunicativas –como, por ejemplo, expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad, etc.- necesarias para una buena convivencia y sana interacción.

## La metodología de aprendizaje servicio como potenciadora de competencias genéricas o transversales

### El Aprendizaje Servicio como metodología universitaria

El aprendizaje-servicio es un metodología pedagógica basada en la experiencia (Stanton, 1990), en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma, los objetivos instruccionales del curso. Para esto se usa la acción, la reflexión crítica y la investigación; y se forma a los estudiantes para convertirlos en miembros contribuyentes de una sociedad más justa y democrática (Stephenson, Wechsler y Welch, 2003).

Entendemos, al igual que Rial (2010), el aprendizaje-servicio como una propuesta pedagógica que implica la realización de una acción solidaria protagonizada por los/las estudiantes, destinada a atender necesidades reales de una comunidad y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje. De este modo, el aprendizaje-servicio consiste en una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig y Palos, 2006). Además, el Aprendizaje Servicio sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia (Puig, 2007).

Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten desarrollar los contenidos curriculares, es decir, aprendizajes académicos, pero además de una manera más clara y sencilla de lo que ocurre con otras metodologías, facilita la práctica de la planificación, el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso solidario... un sinnúmero de valores que de otra forma resulta complicado poder abordar desde una asignatura; a su vez, activa el ejercicio de todas las competencias del currículum, con énfasis en la iniciativa y autonomía personal y la competencia social y ciudadana. El aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio aporta significado y aplicación al aprendizaje (Tapia, 2008). El ApS tal y como indica Furco (2004) está orientado explícita y planificadamente a ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Además, esta metodología logra aumentar significativamente los niveles de retención y aplicación de los contenidos de los cursos que la utilizan versus los que no lo hacen (Astin, Alexander et al., 2000).

Diversos estudios (Billig, Jesse y Root, 2006; Cabrera, 2002; Tapia, 2002) han demostrado que el aprendizaje-servicio (ApS) además de facilitar la adquisición de contenidos teóricos origina y promueve una serie de valores, como la responsabilidad y la solidaridad, necesarios en nuestra sociedad actual.

Así mismo, gracias a esta metodología podemos trabajar eficazmente las competencias transversales o genéricas propias de todas las profesiones -aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral- en las que los alumnos deben ser formados. Dichas competencias fueron definidas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) a partir del Proyecto Tuning -competencias instrumentales, competencias personales, competencias sistémicas y otras-.

### **El proyecto Recreos cooperativos e inclusivos**

Comencemos contextualizando el proyecto. Este proyecto denominado “Recreos Cooperativos e Inclusivos” se inició como una experiencia piloto que llevamos a cabo el curso 2011-2012, desarrollada entre el CEIP Pedro J. Rubio de Huesca y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.

En esta experiencia y tras la evaluación de la misma pudimos constatar como los estudiantes de Magisterio desarrollaron algunas competencias propias del título y a la vez brindaron un servicio a la comunidad educativa del entorno próximo a través de metodologías de cooperación. Concretamente, mejorando las interacciones que se establecían en los recreos entre los niños de primaria y disminuyendo la exclusión social que algunos niños sufrían en estos ratos de ocio.

Los resultados fueron tan exitosos el primer año que el curso 2012-2013 se sumó al proyecto otro colegio, el CEIP Pirineos-Pyrénées. En el curso 2013-2014 se incorporaron el CEIP el Parque y el CEIP Pio XII de la ciudad de Huesca. Y en el curso actual participan todos los centros públicos de Huesca, salvo uno, y algunos centros de la zona rural próxima.

Este proyecto es una experiencia de metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) dónde los estudiantes de Magisterio desarrollan competencias del Título del Grado de Magisterio y los colegios que participan reciben una ayuda para resolver las dinámicas marginadoras y segregacionistas que se estaban estableciendo en los recreos y generar más interacciones positivas de las habituales. Se trata de un proyecto interdisciplinar pues se desarrollan juegos cooperativos en el recreo relacionados con diversas áreas como Educación Física, Educación Artística, Didácticas Específicas, etc.

Va dirigido a los estudiantes de Magisterio del Grado de Educación Primaria que realicen las prácticas escolares en los colegios que han solicitado nuestra colaboración y a los niños de Primaria de estos centros educativos.

Los estudiantes de Magisterio reciben formación teórico/práctica sobre aprendizaje y juego cooperativo por parte de profesionales de la Facultad, también reciben unas horas de formación práctica aprendiendo juegos de carácter cooperativo en la Ludoteca y además los orientadores y trabajadores sociales de los colegios implicados sensibilizan a nuestros estudiantes de la importancia que tiene su colaboración para mejorar las interacción entre los niños de primaria en los recreos. Una vez recibida esta formación en los colegios, en la Facultad y en la Ludoteca de la ciudad, en la hora del patio, los estudiantes de Magisterio ponen en práctica los juegos en grupos cooperativos con niños de primaria.

Es un proyecto dónde colabora el E.O.E.P. Hoya-Monegros (dos orientadores y una trabajadora social) y la ludoteca municipal, además de seis colegios de educación infantil y primaria de Huesca.

Es preciso indicar que se trata de un proyecto de gran interés tanto para la Institución Universitaria como para la Comunidad, por el apoyo brindado, así como para nuestros estudiantes que tienen la oportunidad de estar en contacto con niños de primaria en un



contexto escolar lúdico. Por lo tanto, es un proyecto que encierra un enorme potencial en un doble sentido: por un lado, los alumnos aprenden de manera significativa, viendo utilidad y aplicabilidad a sus aprendizajes en situaciones reales y al mismo tiempo tocamos el tema de la responsabilidad social -compartir material para facilitar el trabajo de otros compañeros, el profesor como transformador social-. Así mismo, se da respuesta a una necesidad colectiva, dinamizar los recreos para mejorar la socialización, y crear nuevos lazos y relaciones positivas entre los alumnos de primaria de los colegios implicados en este proyecto.

### ¿Por qué lo planteamos?

Este proyecto surge ante la propuesta del orientador y la trabajadora social del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Hoya de Huesca. Pues parece ser que era habitual en algunos colegios de nuestro entorno que la hora del “recreo”, paradójicamente, era para algunos niños y niñas un momento de soledad en algunas ocasiones y de tensión en otras.

En estos niños se observa que intentan quedarse en el aula con cualquier excusa y si se les invitaba a bajar al patio solían estar solos, observando cómo jugaban los demás o juntándose con algún otro niño o niña de sus mismas características. Se puede decir que eran uniones “por exclusión” en lugar de “por elección o afinidad”.

También se daba una casuística diferente consistente en niños con escasa ‘competencia social’ que, más que aislados, acababan rechazados porque su forma de relacionarse con los compañeros era inapropiada y basada generalmente en un repertorio de conductas bruscas, de saltarse las normas de los juegos y de recurrir a la fuerza física.

En ambos casos, bien sea por timidez o por lo contrario, la situación tendía a cronificarse y no era raro que permaneciera con ligeras variaciones a lo largo de toda la etapa de primaria. Y ello a pesar de las frecuentes intervenciones de tutores y tutoras para reconducir la situación mediante entrevistas tutoriales y mediaciones para la resolución de conflictos. Intervenciones que en bastantes ocasiones sí alcanzaban el objetivo deseado.

Otro factor a considerar, de importancia cada vez más acusada, era la preponderancia que en las actividades del patio tenía el fútbol. Se había adueñado de tal manera de los recreos que “barría” las pistas de baloncesto y de todo tipo de juegos, y en los colegios grandes se llegaban a habilitar tres y hasta cuatro zonas distintas para que los distintos cursos pudieran jugar sus partidos y sus “ligas”.

En los colegios pequeños de la zona rural, al haber escaso número de alumnos, pasaba a ser la actividad prácticamente “única”, y al chico que no le gustaba o no se le daba bien, quedaba condenado al ostracismo, cuando no le acompañara la etiqueta de “raro”. En estas circunstancias, el presunto elemento de socialización se transforma en elemento de “exclusión”.

Si bien este panorama no era generalizado, sí parece realista afirmar que en la mayoría de las aulas había algún alumno que experimentaba esta problemática. Y si nos paramos a pensar en los sentimientos que debe generar esta situación a lo largo de toda o buena parte de su escolaridad, y de cómo debe repercutir en su autoconcepto, convendremos en que vale la pena buscar formas educativas de abordar de manera sistemática este estado de cosas.

Nos dimos cuenta que los estudiantes de Magisterio que tenían que hacer sus prácticas en los colegios que participan en este proyecto, podían beneficiarse del mismo.

Nos resultó tan interesante, que como ya se ha dicho anteriormente, que el año curso 2011-2012 se inició como Plan Piloto en el colegio Pedro J. Rubio de Huesca, el curso 2012-2013 se amplió a otro colegio de la ciudad el colegio Pirineos Pirineés. En el curso 2013-2014 se incorporaron dos colegios más el CEIP El Parque y el CEIP Pio XII al considerar necesario y beneficioso el implantar esta experiencia en sus centros. En la actualidad, el CEIP Alcoraz y San Vicente han decidido implementarlo también.

Partiendo de esta realidad y siendo conscientes de las ventajas de trabajar con la metodología de ApS –a través de experiencias de aprendizaje en el servicio, los estudiantes de magisterio aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la comunidad. Aprenden a reflexionar de forma crítica acerca de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas mientras trabajan con niños en contextos concretos (Buchanan, Baldwin, y Rudisill; 2008: 30)- surge la idea de preparar este proyecto.

Los objetivos que se persiguen en este proyecto en relación a la formación de los estudiantes de magisterio se concretan en:

- Formar maestros competentes para trabajar en escuelas inclusivas.
- Potenciar actitudes más inclusivas entre los futuros maestros.
- Contribuir a la formación integral de los estudiantes, académica y personal, potenciando el aprendizaje en valores, en derechos humanos, en acceso a la ciudadanía comprometida, es decir en responsabilidad social.
- Conectar teoría y práctica, acercando al alumnado a la realidad e implicándole en las necesidades de la misma.
- Incrementar la motivación e implicación del alumnado universitario.
- Potenciar el uso de metodologías cooperativas.
- Desarrollar estrategias y competencias que de otra forma es muy difícil adquirir por parte del alumnado (competencia comunicativa, de liderazgo, de relaciones interpersonales, emocional, social, ciudadana, etc.).
- Mejorar la integración y procesos de socialización en los centros educativos de infantil y primaria, potenciando los valores de convivencia, respeto, igualdad de sexos, no discriminación por razón de raza, ni condición física o psicológica, etc.

Y los objetivos que se persiguen con los alumnos de primaria son:

- Facilitar la inclusión de todos los estudiantes, especialmente orientado a aquellos en riesgo de exclusión.
- Potenciar la socialización facilitando la interacción de todos los niños a través del juego.
- Presentar juegos diversos que respondan los intereses y gustos de todos los niños, ampliando su repertorio.

### **Participantes**

Durante el curso 2014/2015 han participado en el proyecto 38 alumnos de 3º y 18 alumnos de 4º del Grado de Magisterio de Educación Primaria. Los alumnos de cuarto están durante 10 semanas en el centro mientras que los de tercero permanecen 7 semanas.

Los colegios que participan en el proyecto este curso son: CEIP Pedro J. Rubio, CEIP Pirineos Pyrénées, CEIP El Parque, CEIP Pio XII, CEIP Alcoraz, CEIP San Vicente todos ellos de Huesca y el CEIP Pedro I de Barbastro. Además, están implicados los miembros del Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria (E.O.E.I.P.) de Huesca, de cada uno de los colegios en los que se desarrolla el proyecto, la Ludoteca municipal de dicha ciudad y un profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación encargado de la formación previa de los alumnos.

Los destinatarios del servicio son los alumnos de primaria que determina cada uno de los colegios en función de las necesidades detectadas. Cada centro decide qué cursos son los que participan.

Remitiéndonos a los datos del curso 2013/12014, último curso del que ya tenemos elaborada la memoria, aunque participaban un número menor de colegios, los participantes son los siguientes:

- Colegio CEIP Pirineos: del curso 5º y 6º de Primaria el número de alumnos han sido 82 y 42 respectivamente.  
Y estudiantes de magisterio participando en el proyecto 11 alumnos.
- Colegio CEIP PIO XII: 3º y 4º de Primaria, 64 alumnos.  
Y estudiantes de Magisterio participando en el proyecto 5 alumnos.
- Y en 1º y 2º de Primaria, 68 alumnos.  
Y estudiantes de Magisterio participando en el proyecto 6 alumnos.
- Colegio CEIP Pedro J Rubio: 1º y 2º de Primaria: 133 alumnos.  
Y estudiantes de Magisterio participando en el proyecto: 6 alumnos.
- Colegio CEIP El Parque: 5º y 6º de Primaria: 81 alumnos  
Y estudiantes de magisterio: 5 alumnos.
- 3º y 4º de Primaria: 68 alumnos.  
Y 7 alumnos de magisterio.

El total alumnos de Educación Primaria que han participado en el proyecto, tal y como se puede observar, asciende a 538. De éstos entre el 2 y 5%, dependiendo del contexto porque cada centro educativo es distinto, presentan dificultad de interacción social en el recreo. Las dificultades que principalmente se han detectado son: problemas de comunicación, aislamiento, baja autoestima, timidez, agresividad verbal y en menor medida física, ansiedad y absentismo escolar en algunas etnias, especialmente en la etnia gitana.

Además, en este proyecto participan un total de 40 alumnos de Magisterio.

### **Diseño y planificación del proyecto: Recreos cooperativos e inclusivos**

Para llevar a cabo estos objetivos hemos diseñamos un proyecto, denominado Recreos Cooperativos e Inclusivos que constituye para nuestros estudiantes, como hemos comentado anteriormente, una experiencia de ApS. Los alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación -futuros docentes- se ponen al servicio de los CEIP de Huesca, desarrollando juegos cooperativos en los recreos, con el fin de potenciar las relaciones sociales positivas entre los alumnos de primaria en situaciones de ocio.

Teniendo en cuenta lo fundamental que es para el proyecto la programación del mismo, sistematizamos el proceso en diversas fases que se presentan a continuación y que nos han permitido operativizarlo. Vamos a presentar dichas fases en orden cronológico:

Fase 1. *Detección de necesidades*. En junio de 2011 un grupo de profesoras junto con el equipo directivo de la Facultad, nos reunimos con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Hoya de Huesca, para que nos expusieran los problemas de interacción social que presenciaban en los recreos de algunos centros educativos de Huesca.

Necesidad a la que responde el proyecto: desarrollar las competencias del título de Magisterio a través de metodologías más innovadoras y en contextos de prácticas reales y también mejorar las relaciones sociales que se establecen en muchos colegios de primaria en los recreos.

Fase 2. *Contacto con los centros receptores del servicio*. Tras delimitar y acordar las necesidades de los centros de Educación Infantil y Primaria del entorno próximo, diseñamos un calendario de acciones para el curso 2014-2015 para trabajar en los colegios.

Fase 3. *Preparación*. En esta fase se definieron los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto. Como primeras acciones que se han llevado a cabo nos encontramos con:

- Curso teórico de cuatro horas impartido por profesor de la Facultad sobre el juego cooperativo para nuestros estudiantes de Magisterio. Con el objetivo de capacitar a los alumnos en este tipo de metodologías.
- Formación de otras cuatro horas en la ludoteca de la ciudad, conociendo posibles juegos para trabajar en los recreos, basados en una metodología cooperativa.
- Formación de dos horas del orientador del centro sobre la finalidad de los recreos cooperativos.
- Sesión inicial entre la profesora coordinadora, el orientador y los alumnos en prácticas para presentarles las características de cada grupo de alumnos, los juegos a desarrollar en esa primera sesión, la explicación de las rutinas de funcionamiento y el uso de los espacios.

Fase 4. *Sesiones de trabajo práctico con los alumnos de la Universidad*. Se llevan a cabo en las prácticas escolares de nuestros estudiantes universitarios en los colegios que participan en esta experiencia. En el proyecto se realiza una sesión semanal de juegos cooperativos en el recreo, durante cinco semanas de prácticas. Los grupos de alumnos de Educación Primaria que participan en estas sesiones son seleccionados por el coordinador del colegio, siendo aquellos grupos donde mayores problemas de interacción social e inclusión existen.

Estas sesiones las diseñan los estudiantes de magisterios respondiendo a cada coyuntura, orientados por el coordinador y a partir de la formación inicial recibida en la ludoteca y en la facultad. Así mismo, son los encargados de dinamizar y evaluar estas sesiones de juego.

A continuación presentamos a modo de ejemplo, algunas de las actividades realizadas en los centros:

Colegio Pedro J. Rubio, para 1º ciclo Primaria	Colegio Pirineos Pyrinees, para 6º Primaria
- Juegos Cooperativos con Paracaídas	- El ovillo, la Tela de araña.
- Juego de los paquetes, de los trenecillos y de la cadeneta.	- La anilla, Jirafas y elefantes.
- Chocolate inglés, y arrancar cebollas.	El tesoro, Zorros, gallinas y culebras.
- Juego del Gavilán, del Stop y del Simón dice	El Pañuelo, balón sentado, balón prisionero.
- Pelota sentada y las estatuas.	- Paracaídas, polis y cacos.

#### Fase 5. Evaluación del proyecto.

Respecto a la evaluación contemplamos, por un lado, la satisfacción del alumnado de la Universidad en la participación de este tipo de proyectos, para ello hemos elaborado un cuestionario de satisfacción que cumplimentarán los alumnos al finalizar sus propuestas. Por otro lado, tendremos en cuenta diversos indicadores que pueden apuntar cómo ha funcionado el proyecto: participación, asistencia, implicación, resultados de aprendizaje, etc. Así mismo se han vinculado varios TFG que han evaluado el impacto de dicho proyecto.

Fase 6. *Difusión del proyecto.* Nuestro compromiso es difundir este proyecto en toda la comunidad escolar para darle la máxima proyección posible y ampliarlo al mayor número de centros escolares y así incrementar el número de participantes. La difusión se hace en los medios locales pero también en jornadas y congresos nacionales e internacionales.

### Evaluación de Proyecto

La evaluación del proyecto se realiza en distintos momentos y con distintos instrumentos.

- Evaluación de las actividades de cada recreo: Se realiza en las reuniones de coordinación que cada colegio tiene y que está formado por el profesor coordinador del proyecto, por la persona del Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria (E.O.E.I.P.) del Centro y por los alumnos de la Facultad que participan. Se realizan cada semana y se valora cómo han resultado los juegos que se han realizado y las modificaciones que tienen que llevar a cabo además de programar el siguiente recreo.
- Encuesta a los alumnos de Educación Primaria que han participado, al final del periodo de recreos cooperativos.
- Encuesta a los alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación después de que han acabado su periodo de prácticas con recreos cooperativos en el colegio.
- Valoración del colegio en su informe /memoria a final de curso donde se integran los resultados de las encuestas anteriores más la valoración de los profesores del ciclo al que pertenecían los alumnos.
- Memoria de los Recreos cooperativos que realizan los alumnos de Magisterio y que se entrega en la Facultad a los coordinadores del proyecto.
- Reunión de evaluación /programación de las personas responsables del proyecto en la Facultad y el Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria (E.O.E.I.P.) de Huesca que valoran los resultados y programan el curso siguiente.

## Resultados

La valoración general de todos los agentes implicados ha sido muy positiva por lo que para futuro deseamos poder continuar con la experiencia. Durante estos recreos se han dado cambios en las actividades, en las relaciones y se ha potenciado más interacciones que las habituales –cantidad y variedad-. Algunos de los datos que nos permiten realizar esta afirmación son los siguientes:

- Las tutoras y monitores dicen que cuentan con una experiencia de interacción exitosa.
- Hubo algunos alumnos absentistas que asistían más al colegio el día de los juegos.
- Sigue dándose separación entre chicos y chicas en los juegos. Pero los alumnos acudían expectantes a la actividad y decían que les gustaba.
- Otro aspecto a valorar ha sido la introducción de juegos nuevos en el patio del recreo, diversificando la oferta y superando en cierto modo, el monopolio del fútbol como juego estrella.
- Aunque los niños sin problemas de relación son los que mejor valoran la actividad, en el desarrollo de la misma se observa a los niños poco integrados también contentos.

En lo que respecta a la valoración que realizan los alumnos los alumnos de Primaria cabe indicar que:

- El 90% valoran la relación interna del juego como muy buena, tan sólo hay un alumno que la valora como mala.
- El 100% dice que se lo han pasado muy bien jugando entre todos.
- En un 70% dicen que los juegos cooperativos han disminuido las peleas.
- Un 50% afirma que se produce un cambio en las rutinas de todos los recreos.
- Un 40% se siente a gusto de poder ayudar a algún compañero y de que lo ayuden a él.
- Un 80% dice que ha tratado con compañeros que no conocía.
- Un 70% han descubierto una nueva forma de pasarlo bien.

Las mejoras obtenidas respecto a la situación de partida en los estudiantes de primaria de los colegios participantes se concretan en: los chicos participan en estos juegos cooperativos en los recreos favorece el que se creen nuevos lazos y relaciones entre los alumnos, se mejora la cohesión como grupo aula, se evita la competitividad y se juega sin la necesidad de buscar "ganadores ni perdederos" se aprende a jugar de manera cooperativa, se disminuyen las peleas en el los recreos y el aislamiento de algunos alumnos, se cambian las rutinas en los recreos, se disfruta ayudando a alumnos con necesidades educativas especiales, se disminuye el absentismo escolar, entre otras. Además de la mejora de las interacciones que se producen en los recreos de los colegios entre los niños de primaria se potencia los valores de convivencia, respeto, integración, igualdad de sexos, no discriminación por razón de raza ni condición física o psíquica, etc.

Por otra parte, las mejoras en nuestros estudiantes de Magisterio son evidentes, pues el participar en este proyecto les permite estar en contacto con la realidad del recreo de una escuela, conocer y poder observar las dinámicas que se ponen en marcha en dichos recreos,

conocer y aprender a diseñar y a implementar juegos que potencian las relaciones cooperativas y no competitivas, y además con esta experiencia se desarrollan muchas competencias del título. Por ejemplo, los alumnos de la Facultad mejoraron sustancialmente sus conocimientos sobre el diseño y uso de los juegos cooperativos puesto que pudieron poner lo aprendido en práctica bajo la tutela de los Orientadores y los profesores de los colegios preparando con ellos las intervenciones y evaluando el resultado de las mismas.

## Conclusiones

Este proyecto, que empezó como una experiencia piloto se ha extendido por toda Huesca y en el futuro tiene la posibilidad de poder continuar y expandirse a otros colegios que están interesados en participar por estar sufriendo en los recreos la misma problemática. Creemos que será así, pues el proyecto está teniendo una valoración muy positiva en la comunidad escolar del entorno. Y consideramos este hecho como un indicador de éxito.

Parece ser que es habitual en cualquier colegio que la hora del “recreo”, paradójicamente, es para algunos niños y niñas un momento de soledad en algunas ocasiones y de tensión en otras. Son niños que intentan quedarse en el aula con cualquier excusa y si se les invita a bajar al patio suelen estar solos, observando cómo juegan los demás o juntándose con algún otro niño o niña de sus mismas características -se puede decir que son uniones “por exclusión” en lugar de “por elección o afinidad”-. En algunos colegios ya se está trabajando el “día sin balón” puesto que parece que el dominio del balón es otro de los factores de discriminación en el recreo, sin embargo nuestro proyecto va más allá y ha tenido una gran aceptación.

La experiencia nos dice que los proyectos de ApS resultan muy positivos, son una buena herramienta de enseñanza-aprendizaje. A través de ella se aglutina el aprendizaje de diferentes competencias, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005). Coincidimos con Marta Lazo y González (2012) en que las prácticas de ApS en las que se dan cita diferentes métodos de aprendizaje activo, como el aprendizaje experiencial, el cooperativo o el constructivismo, se ajustan a los fundamentos pedagógicos demandados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde competencias genéricas o transversales constituyen una de las exigencias formativas.

Tras la experiencia realizada hemos detectado que gracias a esta metodología los alumnos pueden adquirir y desarrollar competencias, concretamente competencias transversales, que desde una metodología más tradicional difícilmente lo podrían hacer. Porque el aprendizaje-servicio permite aplicar lo estudiado en situaciones reales y motiva a desplegar la creatividad e iniciativa, promueve el compromiso personal y social –conducta prosocial-, incrementa la autoestima y la identidad, alimenta la empatía interpersonal y social, estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, promueve la colaboración, etc. entre otras competencias.

Como conclusiones de este proyecto se puede decir que los alumnos de la Facultad mejoraron sus conocimientos y desarrollan competencias transversales.

Por su parte los alumnos de primaria gracias a la intervención que mejora las interacciones que se producen en los recreos, adquieren valores de convivencia, respeto, solidaridad, igualdad de sexos, etc. valores esenciales para la inclusión.

También hemos analizado algunos aspectos sobre los que se trabajará en próximos cursos para incidir en la mejora del proyecto, como:

- Buscar más juegos que favorezcan las conductas prosociales, por lo que el próximo curso al seleccionar con la ludoteca los juegos buscaremos potenciar este aspecto.
- Algunos colegios decían que sus recreos son pequeños, por lo que para el próximo curso a la hora de seleccionar los juegos tendremos en cuenta sus espacios e infraestructuras.
- Los colegios solicitan que más alumnos de Magisterio para futuro colaboren en este programa, pues lo consideran muy útil.

Por todo lo anterior, entendemos que el aprendizaje-servicio constituye hoy en día una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje global y significativo en los alumnos, desarrollando todas las competencias transversales, en definitiva, una metodología por y para la formación integral de los alumnos.

Además, hemos conseguido crear una red de trabajo y colaboración entre la universidad y los centros educativos que podemos utilizar para futuras colaboraciones y que es tan necesaria. Porque desde la Facultad firmamos nuestra responsabilidad con nuestro entorno, por ello nos parece esencial establecer compromisos y crear redes de colaboración entre Escuela y Universidad, que a nuestro parecer son fundamentales para el incremento de la calidad de los estudios que ofertamos, acercando la realidad a las aulas y haciendo que nuestros alumnos aprendan significativamente (Vázquez, Gayán, Liesa, y Arranz, 2013).

Por lo expuesto y desde nuestro punto de vista, el aprendizaje-servicio puede resultar notablemente estimulante y enriquecedor para el alumnado, así como también para la sociedad (no sólo para el entorno próximo), ya que en última instancia esta metodología contribuye a la formación integral de los estudiantes universitarios -una formación de carácter integral que atiende tanto a contenidos disciplinares, profesionales, competenciales y actitudinales (Ferran y Guinot, 2012)- que son, obviamente, parte de la ciudadanía. En definitiva, responde a muchos de los retos que se plantean en la sociedad actual y en el nuevo marco Europeo de Educación Superior, promoviendo una de las funciones básicas de la Universidad: la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno (Francisco y Moliner, 2010).

## Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro blanco para el título de grado en magisterio*. Madrid: ANECA.
- Astin, A. W. et al. (2000). *How Service Learning Affects Students*. UCLA: Higher Education Research Institute.
- Billig, S.; Jesse, D. y Root, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York*. Denver: RMC Research Corporation.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31 (8), 30-36.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé (Coord.), *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 49-76). Madrid: Narcea.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4), pp. 69-77



- Ferran, A. y Guinot, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, XII, 460-479.
- Furco, A. (2004). *El impacto educativo del aprendizaje-servicio. Ponencia en el VII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires, 6-7 octubre de 2004 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina. Disponible n: ([www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)) [Consulta: 25 de enero 2013]
- Marta Lazo, C. y González Aldea, P. (2012): El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 577-585.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro. Disponible en: <http://www.zerbikas.es> (primer capítulo) [Consulta: 12 de junio 2014]
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- Rial, S. (2010). *Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal*. Tzhoecoén. Perú: Universidad Señor de Sipán de Chiclayo.
- Stanton, T. (1990). Service learning: Groping toward a definition. En J. C. Kendall et Al. (Coords.) *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service* (Vol. 1) (pp. 65-67). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Stephenson, M., Wechsler, A. y Welch, M. (2002). *Service Learning in the Curriculum: a faculty guide*. Utah: Lowell Bennion Community Service Center at the University of Utah.
- Tapia, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez, M. (Coord). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro
- Vázquez, S; Gayán , T. Liesa, M. y Arranz, P. (2013). ApS y atención a la diversidad: SAAC-PRENDER innovación, inclusión y formación. En Vigo, B. y Soriano, J. (Coords.), *Educación Inclusiva y formación del profesorado* (pp. 392-400). Zaragoza

Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. & Monteagudo Fernández, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 187-199.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.252821>

## Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia<sup>1</sup>

Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, José Monteagudo Fernández  
Universidad de Murcia

### Resumen

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, una concepción tradicional de la misma restringe su uso a los resultados de aprendizaje del alumnado, mientras que otra percepción más actual engloba en su campo de actuación, además del aprendizaje discente, la labor docente del profesorado, el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y hasta la propia evaluación.

Ambas ideas coexisten a día de hoy en la realidad de las aulas. Para conocer cuál es la más extendida entre el profesorado de Geografía e Historia que imparte docencia en ESO, hemos llevado a cabo un estudio cualitativo, basado en entrevistas y grupo de discusión con catorce docentes, que pretende sacar a la luz las concepciones y las prácticas de evaluación de los profesores en lo relativo a los momentos en los que esta se lleva a cabo y los instrumentos que utilizan para ello. Los resultados nos dicen que, aunque existe diversidad a la hora de entender la evaluación por parte de los docentes, la mayoría se decanta por posicionamientos más actuales que dejan, no obstante, amplio margen de mejora.

### Palabras clave:

Evaluación, concepciones del profesorado, fases de la evaluación, Geografía e Historia, ESO

### Contacto:

Sebastián Molina Puche, [smolina@um.es](mailto:smolina@um.es), Dpto. Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, s/n, CP 30100 Murcia.

<sup>1</sup>Este artículo es fruto de los proyectos de investigación “Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en 2.º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria” (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010; y “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre Historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

## When and how we evaluate in Geography and History: phases and assessment tools of Secondary Education teachers. Analysis of interviews and discussion group in Murcia (Spain)

### Abstract

The assessment is an integral part of the teaching-learning process. However, the traditional conception of assessment restricts its use to the results of student learning. On the contrary, the current perception of assessment includes students learning, the teaching faculty, the process of teaching-learning and even the assessment.

Both ideas coexist today in the classroom. To know which is the most usual among Secondary Education teachers of geography and history, we have carried out a qualitative study, based on interviews and group discussions with fourteen teachers, which aims to show the assessment conceptions and practices of teachers in the relative thing to the moments in which this one is carried out and the instruments that they use for it. The results tell us that, although diversity exists in understanding the assessment by teachers, most of them opted for more current positions that leave, however, wide margin of improvement.

### Key words

Assessment, conceptions of the professorship, phases of the assessment, Geography and History, Secondary Education

### Introducción

La evaluación en educación se ha entendido, tradicionalmente, como el proceso por el que se juzgan los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se integra, siempre en relación con unos objetivos previstos (Jorba y Sanmartí, 1994).

La concepción más actual de evaluación la considera como un proceso continuo y amplio que afecta a todos los elementos que forman parte del escenario educativo, cuya finalidad no es emitir un juicio de valor sino mejorar el aprendizaje de los alumnos (Hamayan, 1995), el proceso de enseñanza-aprendizaje, la misma docencia y hasta la propia evaluación. Stufflebeam y Shinkfield (1995) identificaban evaluación con perfeccionamiento y mejora que no pretende perfeccionar el aprendizaje actual, sino también el futuro a través de evaluaciones integradoras de todos sus actores, tanto alumnos como docentes, en lo individual y lo colectivo (Crisp, 2012).

Para Clark (2012), las virtudes de la evaluación formativa afloran cuando la información recogida del proceso de evaluación se da a conocer al alumno pues mejora su motivación y su compromiso hacia el aprendizaje, estando más cerca de las escuelas inteligentes de Perkins (1997), donde para enseñar cómo usar el conocimiento se precisaba, entre otras cuestiones, de información clara, práctica y reflexiva. Así, la información

acumulada tiene un claro fin: ayudar a los alumnos para progresar en su aprendizaje (Villa y Alonso, 1996).

Para alcanzar esa evaluación formativa, que ayuda a la metacognición y la adquisición de las competencias básicas, es necesario que se utilicen muchos instrumentos de evaluación, distintas técnicas y, además, que se evalúen en las fases inicial, procesual y final. Solo de esta manera se puede conocer qué sabe el alumnado, qué problemas de aprendizaje tiene y cómo solucionarlos. Actuar de otra manera supone tener otra concepción de la evaluación, la tradicional, que tiene como finalidad calificar, enjuiciar y jerarquizar al alumnado.

A la luz de diferentes investigaciones realizadas sobre concepciones y actuaciones de los profesores de Geografía e Historia (en adelante GeH), los resultados muestran una línea interesante: frente a una generalizada concepción actual de la evaluación se observan unas prácticas ancladas en los usos tradicionales.

En efecto, cuando se pregunta al profesorado sobre sus concepciones sobre evaluación sus afirmaciones se alejan de la visión tradicional. Así lo demuestran la tesis doctoral de Zaragoza (2003), los estudios de Pérez, Pozo, Pecharromán, Cervi, Martínez y Echeverría (2006), Bautista, Pozo y Muncio (2011), Alfageme y Miralles (2014) y Alfageme, Miralles y Monteagudo (2015). En todos ellos las conclusiones son semejantes: el profesorado concede a la evaluación inicial un carácter más pedagógico que administrativo; considera que se ha de emplear gran variedad de instrumentos para evaluar al alumnado; defiende que la evaluación es un proceso de diálogo y mejora tendente a orientar al alumnado; y rechaza los exámenes como única forma de evaluar.

Sin embargo, cuando lo que se analizan son las prácticas de evaluación del profesorado de Secundaria, se observa que estas son mucho más tradicionales que sus propias concepciones. Así lo han demostrado estudios como los de Monteagudo y Villa (2011), que al analizar las programaciones de varios departamentos de GeH de diferentes institutos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) dedujeron que los instrumentos más utilizados por los profesores para evaluar al alumnado eran los exámenes. Unos exámenes que por la tipología de ejercicios sólo servían para lograr la memorización de contenidos de naturaleza conceptual (Monteagudo, Miralles y Villa, 2014) y que difícilmente ayudaban al correcto desarrollo de competencias clave (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012).

De igual modo, el reciente estudio de Monteagudo, Villa y Miralles (2015) sobre la opinión de los inspectores educativos respecto a las prácticas de evaluación de los profesores de GeH de Secundaria en la CARM mostraba que los docentes realizan la evaluación inicial por meras exigencias del sistema, evaluando al alumnado al final del proceso mediante exámenes, dejando al margen la evaluación continua, confirmando la opinión de Álvarez (2008) y Miralles (2015) de que en la escuela se ha confundido evaluación continua con examen.

El hecho de que existan discordancias entre las creencias del profesorado y sus actuaciones puede deberse a la falta de formación pedagógica y didáctica, a la existencia de presiones sociales y académicas, la necesidad de objetivar la evaluación o su propia situación laboral (Pérez y Carretero, 2009), realidad corroborada por Remesal (2011) al argumentar que en secundaria se siente más la presión de la evaluación como una herramienta de certificación de los logros de los estudiantes, así como la presión de las pruebas tipo PISA.

En todo caso, puede comprobarse a través de las investigaciones expuestas la contradicción entre concepciones y prácticas en evaluación. Para intentar cotejar esos

resultados, optamos por realizar una serie de entrevistas en profundidad y conformar un grupo de discusión para preguntar al profesorado de GeHcuándo y cómo evaluaban. Sus respuestas han aportado datos claros sobre cuál es, para ellos, la funcionalidad de la evaluación.

Los estudios acerca de las concepciones docentes respecto de la evaluación no son muy numerosos (Bautista, Pozo y Municio, 2011), y conviene continuar escrutando las concepciones del profesorado para conocerlas en profundidad antes de sugerir cambios en las prácticas evaluadoras y para comprobar si las nuevas filosofías centradas en las competencias consiguen una mejora de la calidad educativa (Alfageme y Miralles, 2015).

## Metodología

La finalidad de esta investigación es conocer cómo lleva a cabo el proceso de evaluación el profesorado de GeHde ESO en la CARM mediante la descripción y el análisis de las fases e instrumentos que emplea para tal fin. Para ello nos hemos marcado tres objetivos de investigación:

1. Hacer explícitas las ideas del profesorado de GeHacerca de la evaluación.
2. Averiguar las fases de la evaluación que llevan a cabo en la práctica los docentes de GeH.
3. Identificar las técnicas e instrumentos de evaluación que emplea el profesorado en el aula de Ciencias Sociales.

La realización de esta investigación se ha diseñado siguiendo el procedimiento de un estudio descriptivo mediante entrevistas y grupo de discusión, a través de una metodología cualitativa.

La población objeto de estudio ha sido el profesorado de GeHde la CARM. A través de un muestreo aleatorio simple, debido a la escasa información acerca de las características de la población que poseíamos y la pretensión de que cualquier sujeto tuviese la misma probabilidad de ser seleccionado, se escogieron un total de catorce profesores para participar en la investigación: ocho para la entrevista y seis para el grupo de discusión.

Para una mayor información acerca de las características de la muestra y de los instrumentos de recogida de información nos remitimos a Monteagudo, Molina y Miralles (2015).

## Análisis y discusión

EL grupo de discusión surgió como un complemento a las entrevistas realizadas a los profesores, a fin de cotejar los resultados obtenidos de ambas pruebas, por lo que las categorías son idénticas en ambos casos.

Tras la transcripción de la grabación del grupo de discusión mediante el programa Dragon y el análisis de contenido para poder identificar categorías o referentes en base a los cuales realizar el estudio de las diferentes intervenciones de los participantes en torno a la evaluación, obtuvimos un total de tres categorías y ocho subcategorías que resumimos en la tabla 1.

Tabla 1.  
Categorías halladas en las entrevistas y grupo de discusión

<b>1. Evaluaciones</b> Cómo se desarrolla la evaluación a lo largo del curso	<b>1.1. Diagnóstica</b> Se realiza una evaluación diagnóstica y de qué manera	
	<b>1.2. Inicial</b> Se realiza una evaluación inicial y de qué manera	
	<b>1.3. Procesual</b> Se realiza una evaluación continua y de qué manera	
	<b>1.4. Final</b> Se realiza una evaluación final y de qué manera	
	<b>1.5. Fase prioritaria</b> La fase más prioritaria a la hora de la evaluación	
<b>2. Instrumentos de evaluación y calificación</b> Cuáles son los instrumentos que se utilizan para evaluar al alumnado y cómo se califican	<b>2.3. Exámenes</b> El examen como instrumento de evaluación	<b>2.3.1. Periodicidad</b> Cada cuánto tiempo se hacen exámenes
		<b>2.3.2. Preguntas</b> Qué tipo de cuestiones se preguntan en el examen y si hay cuestiones opcionales
		<b>2.3.3. Porcentaje</b> Qué porcentaje de la nota se concede al examen
		<b>2.3.4. Puntuación</b> En el examen se pone la puntuación correspondiente a cada pregunta
		<b>2.3.5. Ventajas</b> Ventajas de basar la evaluación en los exámenes
		<b>2.3.6. Inconvenientes</b> Inconvenientes de basar la evaluación en los exámenes
		<b>2.3.6. Ausencia</b> Se puede evaluar sin examen
	<b>2.3. Otros instrumentos</b> Otros instrumentos que se utilizan en la evaluación	
<b>3. Corrección</b> Cómo hace la corrección de exámenes, trabajos el docente a lo largo de la evaluación	<b>3.1. Entrega de exámenes</b> Se entregan los exámenes a los alumnos	

A continuación, junto al análisis de los resultados por categorías, mostramos diferentes ejemplos de las aportaciones obtenidas de los profesores entrevistados y de los docentes que participaron en el grupo de discusión sobre cada una de las categorías y subcategorías

halladas. Las hemos agrupado por subcategorías, seleccionando los ejemplos más representativos de entre las respuestas dadas.

Primera categoría: fases de la evaluación o los diferentes momentos en los que esta se desarrolla a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso encontramos cinco subcategorías. La primera subcategoría está relacionada con la evaluación diagnóstica que se realiza a inicios de curso. Aquí las respuestas son variopintas, pero la mayoría destaca que lo que se realiza en las aulas es un “un control de contenidos puros y duros tradicional, y ya está” (P2), “[...] simplemente se hace un cuestionario un poco de lo que se va a dar” (E2). Tal y como argumentaba otro participante, “[...] somos más tradicionales. Confeccionamos una prueba inicial para todo el Departamento, eso sí, que procuramos que sea la misma para todo el nivel [...] pero no hacemos más” (P3). Como puede comprobarse, la evaluación diagnóstica está relacionada con la concepción tradicional de la evaluación, centrada en un examen escrito para comprobar el nivel de conocimientos de los alumnos. No se obtiene ninguna otra información ni se le concede otro valor, como llegan a reconocer abiertamente: “a la inicial nada, no le hago caso. Más que nada es por si viene el inspector que tenga ahí el papel...” (E2). Para una parte del profesorado la evaluación diagnóstica se realiza por meras exigencias administrativas, carece de valor real. Sin embargo, la realidad de los centros educativos no es uniforme y destacan docentes que la hacen para “saber la partida del alumno, pero no una evaluación inicial sobre conocimientos solo, sino una evaluación inicial sobre valores del propio alumno, sobre normas de trabajo del propio alumno, sobre cómo él ha trabajado, cómo le gustaría trabajar [...] Utilizo dos instrumentos: uno oral, porque les voy haciendo preguntas a los alumnos sobre sus antecedentes, cómo han estado, de qué centros proceden, cuál es su situación social, familiar [...] Luego también una parte escrita, no preguntas concretas, sino para ver la capacidad de redacción, de expresión y la capacidad de relacionar; una pequeñísima parte que son aspectos muy concretos para ver la memoria, una parte de memoria que tienen sobre datos concretos” (E8).

Otra vía por la que apuestan otros profesores es la de “estar experimentando la evaluación diagnóstica a través de trabajos colectivos, para retroalimentar el recuerdo” (P1).

La segunda subcategoría encontrada es la que se refiere a la evaluación inicial que tiene lugar al principio de cada unidad didáctica. Hay docentes que mantienen las pruebas escritas de la evaluación diagnóstica, mediante “una batería de preguntas escritas” (E1), pero la mayoría se decanta por otros métodos, como “hojear el tema, que miren las fotos, que vean si les recuerda algo, esto qué significa, vosotros qué creéis” (P2), o bien, para detectar los conocimientos previos del alumnado, “una especie de lluvia de ideas. Con esa lluvia de ideas voy elaborando una especie de esquema o mapa en la pizarra” (P5).

Aun así, hay profesores que no realizan evaluación inicial alguna “porque la evaluación inicial se mezcla con la procesual, se puede hacer a lo largo del curso, vas conociendo los conocimientos del alumno y su progreso a lo largo del curso: [...] con lo cual no hago ninguna prueba objetiva” (E6).

Así pues, en relación a la evaluación de diagnóstico a inicios de curso para comprobar los conocimientos de los alumnos, observamos que esta suele realizarse como mero trámite burocrático sin valor pedagógico, aunque hay casos en que se realizan varias sesiones recordatorias.

La realidad descrita coincide en parte con las conclusiones presentadas por Buendía, González y Carmona (1999), cuando comprobaron que la mayoría de profesores de GeH empleaban exámenes y pruebas objetivas para hacer aflorar los conocimientos previos del alumnado, y que para la mayoría de docentes era la única vez que realizaban una evaluación

inicial. Es la falta de formación del profesorado en lo que a la evaluación concierne lo que lleva a mantener las mismas prácticas durante tanto tiempo (Monteagudo, Molina y Miralles, 2015).

No obstante, la evaluación inicial es la que más carencias presenta porque no se hace correctamente y se confunde con la evaluación diagnóstica (Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2015).

La tercera subcategoría está relacionada con la evaluación procesual. Aquí aparecen dos conjuntos de docentes bien diferenciados en cuanto a los instrumentos que emplean. Por un lado, encontramos unos profesores que utilizan “la revisión del cuaderno del alumno, que es casi constante” (P1), aquellos quienes le están “dando mucha importancia (... ) a usar el comentario de texto como forma de evaluar paralela” (P4); y quienes emplean los “trabajos en clase en grupo, trabajos individuales, acceso a las TIC” (E5).

Frente a este grupo se posicionan los que afirman que “para mí es el trabajo de los exámenes, del día a día, de toda semana, ya te digo que yo les hago muchos exámenes por evaluación” (E2), y aquellos que defienden abiertamente que “la procesual, hacemos dos exámenes cada trimestre, a parte también mandamos algunos trabajos que son voluntarios, que suben nota también, y eso es lo fundamental” (E4). Es este segundo grupo de profesores el que identifica evaluación con examen (Heredia, 2002) y parece ser el mayoritario dentro de las aulas (Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2015; Monteagudo, Villa y Miralles, 2015). Una situación que no parece haber cambiado desde que Buendía, González y Carmona (1999) hallaran en su estudio que el 40% de los profesores de GeH realizan exámenes después de cada unidad didáctica.

En lo relativo a técnicas e instrumentos, diferentes al examen, empleados en la evaluación continua, llama la atención el poco empleo de la autoevaluación. Aunque ayuda a la autorregulación del trabajo y el aprendizaje del estudiante, las actividades de autoevaluación son muy escasas en las aulas (Monteagudo, Villa y Miralles, 2015).

La siguiente subcategoría hace referencia a la evaluación final que se realiza al término de cada tema o al fin de cada trimestre o curso. En este aspecto la posición de los docentes es casi unánime: “un examen final y siempre van uno o dos temas del temario del trimestre” (E3) en el que “le volvemos a meter toda la materia, [...] en realidad el último examen global es para todos el mismo” (E7). Para el profesorado encuestado, la evaluación final o sumativa sería “un examen que puede ser un examen final de trimestre o final de evaluación, como queramos llamarle, donde trato de recoger todo lo que se ha visto durante todo el proceso” (E9). Esta situación concuerda nuevamente con la descrita por Buendía, González y Carmona (1999).

Hay docentes para quienes ese examen final no han de hacerlo todos los alumnos, sino que “solo van los que les quede ya o los que quieran subir nota” (E1), es decir, “los alumnos que no han ido aprobando. Si el alumno ha aprobado la primera, segunda y tercera evaluación lo que le hago es la media, no evaluación continua” (E2). De este modo “la evaluación final sería de las notas que he sacado de las pruebas objetivas que se han hecho, le añadimos pues el porcentaje actitudinal” (E5).

A tenor de estas declaraciones queda acreditado que la evaluación final es, para muchos de ellos, el último examen del trimestre o del curso al que tiene que someterse todo el alumnado o aquellos que tienen una parte de la materia suspensa o quieren subir nota. Para otros la evaluación final es la media de las calificaciones de los diferentes exámenes o de los anteriores trimestres, difiriendo, en este punto, del estudio de Alfageme, Miralles y Monteagudo (2015) en el que los datos indicaban que para los docentes la evaluación final no es un promedio de los resultados de las evaluaciones parciales



realizadas a lo largo del curso, cuestión que achacaban al propio carácter de la asignatura impartida.

La última subcategoría indica que la inmensa mayoría de participantes en el estudio apuntan a la procesual como la fase más importante de la evaluación pues “es la que haces a lo largo del curso” (E2). Pero no faltan quienes otorgan la misma importancia a todas las fases del proceso, pues “cada una tiene su importancia en la medida que nos sirve para investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje” (E5).

A pesar de estas afirmaciones, la confusión de evaluación con examen hace que la realización de exámenes continuos sea la parte más significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, por lo que no se da una auténtica evaluación continua y sí evaluación final representada en los exámenes, como expresan los inspectores educativos (Monteagudo, Villa y Miralles, 2015).

La segunda gran categoría encontrada en este estudio es la relacionada con los instrumentos de evaluación que emplean en las diferentes fases descritas. La subcategoría más importante vuelve a tener que ver con el examen, y más concretamente con la frecuencia con que estos se realizan. Las respuestas de los profesores se sitúan entre dos opciones, quienes realizan “uno por evaluación [...] hay momentos en que son dos” (E1), y quienes hacen “un examen de cada tema, les hago un ejercicio de cada tema” (E8). Si seguimos esta última opción, vemos que cada “tema suele durar dos semanas” (E5), y que a lo largo del trimestre “hemos dado tres o cuatro temas” (E5), encontramos que hay grupos de alumnos que han de hacer tres o cuatro exámenes en un trimestre. En palabras de Álvarez (2008), en las aulas se examina mucho y se evalúa poco.

La segunda subcategoría sobre instrumentos de evaluación trata del tipo de cuestiones que se preguntan en el examen. Las respuestas de los docentes coinciden en que todos utilizan ejercicios de desarrollo: “Hombre, yo no hago exámenes tipo test. Son exámenes de desarrollo.” (E2). Hay incluso quien diferencia por cursos: “La pregunta más larga que podemos poner para tercero de la ESO puede ocupar medio folio, que son muy dirigidas. Para cuarto sí son más largas” (E3). Otras actividades son “preguntas de conceptos, de definiciones” (E1), “y de vocabulario” (E6). También, dependiendo del curso, introducen “una parte que siempre es de procedimientos dependen de la materia que se esté dando” (E7), ya que “cuando estamos en Geografía, siempre les ponemos algún mapa o algún gráfico” (E4) y “en cuarto son más bien comentarios (...) en el tema del arte sí que se les pueden poner imágenes” (E3). En estos exámenes la mayoría de profesores ofrecen optatividad a sus alumnos en ciertos ejercicios, como “en las preguntas más largas o de desarrollo” (E4), contrastando en este punto con la investigación de Monteagudo, Miralles y Villa (2014).

La tercera subcategoría sobre los exámenes trata el porcentaje de la nota final del alumnado que tienen los exámenes. En todos los casos se sitúa por encima del 50% de la calificación, situándose la mayoría entre “un 60% aproximadamente” (E9) y “el 80% de la nota” (E1). Se confirma, pues, que el examen es el instrumento más importante para calificar al alumnado.

La cuarta subcategoría aborda el hecho de si en los exámenes aparece la puntuación de cada ejercicio. Casi todos los docentes afirman que “sí. En cada pregunta se pone entre paréntesis la puntuación” (E1). Aunque quienes no anuncian la puntuación de cada ejercicio admiten que es debido a que “siempre pongo los exámenes deprisa y corriendo y entonces ellos me preguntan lo que valen y yo les digo que lo apunten” (E2).

La siguiente subcategoría informa de las ventajas que tiene para los docentes basar la evaluación en los exámenes. En este punto los docentes aseguran que la principal ventaja

se encuentra en “la objetividad [...] porque tienes un material que se lo puedes enseñar a los padres y a los mismos críos [...] y en esto es en lo que nos basamos” (E4). La búsqueda de amparo en la objetividad hace buena la afirmación de Álvarez (2010) de que el resultado de las evaluaciones se transforma en una nota que “objetiva” la calidad de la respuesta. De esta forma llega a identificarse inteligencia con calificaciones.

Otros argumentos esgrimidos son su utilidad como “recapitulación de todos los contenidos explicados y todas las prácticas realizadas” (E1), y que el elevado número de alumnos en las aulas dificulta otros instrumentos más cualitativos, ya que “cuando tienes un grupo de segundo de Bachillerato con 38 alumnos [...] es mucho más sencillo hacer un examen y curarte en salud” (P5).

Por el contrario, la subcategoría hallada a continuación desarrolla los inconvenientes que tiene para los docentes basar la evaluación en los exámenes. Entre ellos se encuentra que esta forma de evaluar “no es la más justa” (P5) porque “premia a los alumnos que son más académicos” (E4). En este punto parecen coincidir con los inspectores educativos, para quienes cimentar la evaluación en exámenes tiene como consecuencia negativa el hecho de favorecer, generalmente, a los alumnos de estable situación económico-social (Monteagudo, Villa y Miralles, 2015). En este sentido, cabe preguntarse si la escuela sigue actuando como filtro que elimina a los más desfavorecidos y reproduce la estructura social existente.

A ello se suman los profesores que argumentan que basar la evaluación en exámenes supone que los alumnos solamente se esfuerzan por aprobar estos, ya que al resto de elementos no se le da importancia: “Si en los criterios de calificación el 90% es nota del examen, y estamos haciendo exámenes continuamente, ¿cómo queremos que tenga valor un trabajo?” (P2).

Para concluir la categoría de los instrumentos de evaluación, haremos referencia a la segunda gran subcategoría obtenida, entroncada con otros instrumentos que emplean los docentes para evaluar al alumnado. Insisten todos ellos en el cuaderno de los discentes como instrumento de evaluación, cuaderno que “tienen que hacer todos con las actividades que mandamos por evaluación” (E4). Junto a él, otro elemento son los “trabajos individuales o en grupo” (E5), unos trabajos grupales en los que “valoro si colaboran o no, procuro hacer los trabajos de tal manera que todos los alumnos se tengan que implicar, el método cooperativo” (E5).

Un tercer elemento lo constituyen las preguntas o ejercicios de clase que “son corregidos en clase y luego son evaluados” (E8) a través de “un registro de observación de tareas” (P1).

Por último, varios profesores también realizan “exámenes de lectura [...] los críos se leen tres libros o dos libros al año y eso también entra dentro de la nota de la evaluación” (E2), ya que para ellos es muy importante “que el alumno lea y comprenda lo que lee” (E3). Solamente un docente hace referencia a la autoevaluación y otro a la coevaluación, procedimientos que favorecen la evaluación formativa y están en la línea de las nuevas concepciones sobre evaluación.

La última categoría guarda relación con la corrección de los exámenes, si se entregan corregidos a los alumnos. La mayoría de docentes de nuestro estudio sí entrega los exámenes corregidos al alumnado, ya que “además es obligación del profesor entregar los exámenes y enseñárselos a los padres, si quieren, y demás” (E5). La forma de proceder de los docentes en este sentido es la de “repartir [el examen] a cada uno, lo consultan y luego corregimos todos juntos los errores y luego, una vez que ya he corregido con ellos, ya sea

que tienen alguna duda concreta de por qué me has evaluado aquí o allá” (P5). Hay quienes incluso “además se los doy para que lo firme el padre. Ellos se los llevan a casa...” (E4).

Los profesores que llevan a cabo esta tarea están cerca de lo que preconiza Álvarez (2008) para que el examen cumpla funciones educativas válidas que tienen que ver con la evaluación formativa: permitir participar en la corrección de los exámenes a los alumnos para que sean conscientes de sus logros y lagunas.

Sin embargo, los propios profesores son conscientes de que la situación descrita “no es un hecho habitual en Educación Secundaria: ni es habitual devolver los exámenes a los alumnos corregidos ni es habitual corregirlos en clase. Yo creo que es un problema del sistema” (E8). Así pues, por las aportaciones de nuestros docentes sabemos que son mayoría quienes no entregan los exámenes corregidos al alumnado porque, como indicaba uno de los participantes, “como ya no me fío y el enseñarles los exámenes les sirve para que comparen lo que le has puesto a uno y lo que le has puesto a otro, no para ver ellos sus errores, entonces como no me da la gana, no se los enseño nunca; bueno sí se los enseño, pero no a todos en clase en común. Lo que pasa que nunca vienen a verlos, nunca, porque es en el recreo. Nunca” (E2).

## Conclusiones e implicaciones educativas

Una vez expuestos y comentados los resultados de nuestra investigación, estamos en disposición de relatar las siguientes conclusiones:

- Por lo que a las fases de la evaluación respecta, los profesores de GeH afirman realizar todas las fases de la evaluación, pero en lo que a la evaluación diagnóstica concierne, la forma de proceder es mediante exámenes escritos que tienen como fin comprobar el nivel de conocimientos del alumnado sobre la materia. Algunos de los profesores encuestados afirman abiertamente que esta fase la realizan por exigencias del sistema, no por convencimiento.
- En relación a la evaluación procesual, parte importante de los profesores basa dicha evaluación en exámenes escritos de contenidos, mientras que otra parte asegura emplear otros instrumentos (cuaderno del alumno, trabajos escritos, registros de tareas). Verificamos que en el aula se sigue confundiendo evaluación continua con examen continuo, y que, a pesar de emplear otros instrumentos en esta fase de la evaluación, el examen sigue siendo la herramienta de calificación con más peso.
- El examen es el instrumento empleado por estos docentes para llevar a cabo la evaluación final.
- Los profesores encuestados aseguran que la evaluación procesual es la más importante, sin embargo el hecho de realizarla en base a exámenes hace que se confunda evaluación continua con examen continuo.
- Los ejercicios que suelen aparecer en los exámenes de GeH suelen ser temas a desarrollar, seguidos de definiciones de conceptos y vocabulario del tema. Este tipo de ejercicios pone en juego la capacidad de recuerdo del alumnado (Monteagudo, Miralles y Villa, 2014), lo que, unido a la escasa presencia de ejercicios de aplicación de procedimientos dota a la enseñanza de las ciencias sociales de un perfil memorístico basado en elementos conceptuales.
- La mayor ventaja que encuentran los enseñantes de GeH en basar la evaluación del alumnado en los exámenes es el supuesto carácter objetivo que presenta el examen escrito ante posibles reclamaciones, además de suponer una recapitulación de todos los

contenidos tratados en el aula y un instrumento eficaz ante las elevadas ratios de las aulas. Otras investigaciones (Sainz, 2002), pusieron de manifiesto que la insuficiente formación de los docentes suponía un escollo para emplear técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa.

- Sin embargo, son conscientes de que basar la evaluación en exámenes es injusto, ya que benefician más a un tipo determinado de alumnado.
- Los docentes que han colaborado en nuestro estudio afirmaban que devolver corregidos los exámenes al alumnado no es una práctica habitual en las aulas, por lo que no se lleva a cabo una auténtica evaluación formativa, aquella que ayuda a aprender y forma a los estudiantes (Álvarez, 2008).

Con el fin de mejorar el proceso de evaluación en las aulas de Ciencias Sociales de ESO y superar algunos de los obstáculos encontrados en nuestra indagación, lanzamos una serie de propuestas que estén en consonancia con las reformas y avances acaecidos en los últimos tiempos en el mundo educativo. Primeramente, apostamos por la mejora en la formación docente, tanto inicial como continua, para inculcar en los docentes una nueva concepción de la evaluación como proceso, como herramienta formativa y de aprendizaje que emplee una mayor variedad de instrumentos de evaluación además de los tradicionales exámenes, que han de dejar de ser el principal recurso para calificar a los alumnos. Nos referimos al uso de técnicas e instrumentos de carácter cualitativo que permitan una mayor autonomía y formación de los estudiantes, tales como los métodos de indagación, los portafolios, las rúbricas o los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación. Todo ello posibilita comprobar la adquisición de conocimientos y las competencias, al tiempo que ayuda a la autorregulación de los aprendizajes y proporcionan mayor interacción entre docentes y discentes (Alfageme y Miralles, 2009). Por último, sin renunciar al examen como instrumento de evaluación, nuestra propuesta va encaminada a modificar los propios exámenes como herramienta evaluativa. Con el fin de abandonar el perfil memorístico que presentan al estar basados en ejercicios de desarrollo de temas, estos se han de elaborar en torno a ejercicios más complejos que pongan en juego aspectos procedimentales de aplicación, más relacionados con las competencias básicas, aumentando para ello la presencia de comentarios de texto, imágenes, mapas, etc., así como ejercicios de valoración o evaluación que también demanden la puesta en juego de elementos actitudinales. También sería necesario modificar su peso cara a la evaluación final para que sea visto como otra actividad de evaluación y oportunidad de aprendizaje, y racionalizar así su uso, en el sentido de que pierdan presencia a favor de otras maneras de evaluar y pasar de un examen continuo a una verdadera evaluación continua.

## Referencias

- Alfageme, M.<sup>a</sup> B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2014). El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación. *Educar Em Revista*, 52, 193-209.
- Alfageme, M.<sup>a</sup> B., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2015). Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación* 26 (3), 571-589.
- Álvarez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- Álvarez, J. M. (2010). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 355-371). Madrid: Morata.
- Bautista Arellano, A., Pérez Echevarría, M.<sup>a</sup> y Pozo Muncio, J. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466.
- Buendía, L., González, D. y Carmona, M. (1999). Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 215-236.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 205-249.
- Crisp, G. T. (2012). Integrative Assessment: Reframing Assessment Practice for Current and Future Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 33-43.
- Hamayan, V. E. (1995). Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 214-219.
- Heredia, A. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Jorba J. y Sanmartí, N. (1994). *Las redes sistémicas. Enseñar, Aprender y Evaluar. Un proceso de Evaluación Continua*. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.
- Miralles, P. (2015). Investigaciones sobre evaluación en ciencias sociales en la educación básica. Propuestas para la mejora de la práctica evaluativa. En *Didáctica de la historia. Problemas y métodos* (II, pp. 99-129). México: Editorial y Servicios Culturales El Dragón Rojo.
- Miralles, P., Gómez C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.
- Monteagudo, J. y Villa, J. L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (V. I, pp. 317-325). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Monteagudo, J., Miralles, P. y Villa, J. L. (2014). *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Berlín: Publicia.
- Monteagudo, J., Molina, S., y Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España. *El caso de la Región de Murcia. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.
- Monteagudo, J., Villa, J. L., y Miralles, P. (2015). Las prácticas de evaluación en Historia de 4.º de ESO según la opinión de los inspectores de Educación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 61-88.
- Pérez, M.<sup>a</sup> L. y Carretero M.<sup>a</sup> R. (2009). La evaluación del aprendizaje en la Educación Secundaria: análisis de un proceso de cambio. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 4(19), 93-126.
- Pérez, M.<sup>a</sup>, Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J. y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas*

*formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: GEDISA.

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472-482.

Sainz, L. (2002). La evaluación del aprendizaje: Educación vs Autoridad: una propuesta formativa u no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).

Stufflebeam D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Madrid: Paidós.

Villa, J. L. y Alonso, J. (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en enseñanzas medias? *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 473-503.

Zaragoza Raduà, J. M.<sup>a</sup> (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Fernández Palop, M.P. & Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>

## El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades

M. Pilar Fernández Palop y Presentación A. Caballero García  
Universidad Camilo José Cela

### Resumen

Con el fin de abrir campo a futuras investigaciones sobre el libro de texto como recurso didáctico en el aula y su posible repercusión en el aprendizaje, el presente estudio parte de cómo ha sido entendido conceptualmente por distintos autores y cuáles son las características principales que lo definen. Dado que se trata del instrumento más utilizado para la enseñanza y el aprendizaje de distintas materias, se reflexiona sobre sus ventajas y sus limitaciones como recurso didáctico, y se muestran evidencias de cómo en ocasiones, lejos de ser fuente de conocimientos, puede ser un obstáculo para el aprendizaje, tal y como se refleja en distintos estudios que abordan los libros de texto, y en particular, cuando se trata del libro de texto de matemáticas. Por último, en la búsqueda de posibles causas del bajo rendimiento de los alumnos españoles en matemáticas, y de la mejora en la didáctica de la matemática, se hace una propuesta de investigación futura, cuyo objeto de estudio sean los libros de texto de Matemáticas.

### Palabras clave

Libros de texto; recursos didácticos; matemática; errores matemáticos.

---

### Contacto:

Presentación A. Caballero García. Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela. C/ Castillo de Alarcón, 49 · Urb. Villafranca del Castillo · 28692 Madrid. Email: [pcaballero@ucjc.edu](mailto:pcaballero@ucjc.edu)

# The textbook as an object of study and teaching resource for learning: strengths and weaknesses

## Abstract

Looking for new future researches based on the textbook as a teaching resource in the classroom and its possible impact on learning, this study begins describing how it has been understood by different authors and what the main characteristics that define it are. As it's an instrument mostly used for teaching and learning different subjects, we reflect its advantages and its limitations as a teaching resource, and we show evidence of how sometimes, far from being a source of knowledge, it can be an obstacle to learning, as it is reflected in various studies focused in textbooks, particularly in Mathematics textbook. Finally, seeking causes of the low Spanish students in mathematics performance, and improvement of mathematics teaching, we make a proposal for future researches centered in mathematics textbooks.

## Key words

Textbooks; didactic resources; mathematics; mathematic error.

## 1. INTRODUCCIÓN. El libro de texto: significado y sentido

A pesar de la gran variedad de recursos educativos existentes en el mercado y los avances producidos en el campo tecnológico, la práctica de la enseñanza se sigue apoyando mayoritariamente en el libro de texto (Cabero, Duarte, & Barroso, 1989; García Mateos & Caballero García, 2005). Los libros de texto tienen un uso muy extendido en el aula (Parcerisa Arán, 1996), se utilizan por profesores y alumnos como un instrumento al servicio del aprendizaje. Ahora bien, ¿ha sido siempre conceptualizado de la misma manera? ¿Ha afectado eso a su funcionalidad y uso? ¿Qué consecuencias ha tenido en los resultados académicos? El presente artículo intentará dar respuesta a cada uno de estos interrogantes?

Existen multitud de definiciones para el libro de texto, algunas más precisas y otras más globales. Richaudeau (1981) define el libro de texto como "*un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación*" (p. 51). Torres Santomé (1994) indica que los libros de texto son aquéllos que están diseñados para su uso solamente en aulas y centros de enseñanza, y que "contienen la información que los alumnos y alumnas precisan para poder demostrar que cumplen los requisitos para aprobar una determinada asignatura" (p. 155).

Los libros de texto, como portadores del conocimiento y la información que una generación desea transmitir a la siguiente, con frecuencia se encuentran en el centro de la controversia política (The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2016).

Las leyes educativas en España han pasado de prescribir los libros que se deben usar en el aula (Ley N° 14, 1970), previa autorización expresa a las editoriales, a la confección del currículo por parte del profesor de acuerdo a unas pautas determinadas por las administraciones educativas (las Comunidades Autónomas) y a una revisión a posteriori de los materiales producidos por las editoriales (Ley N° 10, 2002; Ley Orgánica N° 2, 2006; Ley Orgánica N°8, 2013).



En la práctica no es el profesor el que diseña el currículo (Cintas Serrano, 2000), sino que deja esa tarea a las editoriales, de cuya concreción curricular se sirven para ejercer su labor en el aula. De este modo, el libro es una guía que dirige el curso de la enseñanza en buena parte de las aulas. A pesar de las reformas educativas que han tenido lugar en los últimos años, esta práctica sigue siendo generalizada en nuestras aulas. Esta circunstancia supedita la metodología de enseñanza a la actividad comercial. Un asunto nada baladí, teniendo en cuenta que, según un estudio de la Universidad de Santiago de Compostela (Varela Mallou, 2008), el sector editorial genera anualmente un 0,5% del PIB europeo, siendo este porcentaje mayor en el caso de España (0,7%). Además, el peso de los libros de texto fue de un 25,7% del total de ventas del sector editorial en 2007. El Informe sobre “El sector del libro en España 2013-2015” del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Observatorio de la Lectura y el Libro (2015) sostiene que la publicación de libros impresos subió un 1% durante 2015 y los nuevos modelos de negocio favorecerán las ventas de los libros impresos que además aumentarán su valor debido a la proliferación de la venta de libros digitales.

En la misma línea, Choppin (1992) considera que *“los manuales pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos”* (p. 102). Según esto, las distintas aproximaciones a una definición de libro de texto tendrían que llevarse a cabo desde alguna de estas perspectivas.

En cuanto a la influencia que el libro de texto tiene en el aula, “se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiendo al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos” (Parcerisa Aran, 1996, p. 35). Por tanto, no es que muchos libros de texto tengan determinadas características porque es lo mejor para los alumnos, sino porque es lo mejor para su propia perpetuidad.

“Ningún libro de texto, por bueno que sea, será un instrumento de validez universal; siempre habrá que emprender actividades adicionales de índole muy diversa” (Cockcroft, 1985, p. 114). Y es que el libro de texto no puede sustituir al profesor en ningún caso, aunque la tendencia general sea que el libro dirija de algún modo la actuación del docente.

Es, pues, justo otorgar al libro de texto, en base a su uso en el aula y a las propiedades con que ha sido concebido, un poder extraordinario en el devenir educativo de los centros que lo utilizan, aunque eso pueda suponer un lastre para la investigación y puesta en práctica de nuevas metodologías educativas.

Sin embargo, aunque no es común debido a la confianza que normalmente se deposita en ellos, sí es legítimo preguntarse ¿es siempre correcto el contenido que aparece en los libros de texto de Matemáticas?

Sin entrar en las connotaciones y en el debate que pudiera generar el libro de texto como producto de consumo, como soporte de conocimientos e instrumento pedagógico –porque no es objeto del presente artículo–, en nuestra aproximación a la definición de libro de texto, nos acogemos a la distinción que Johnsen (1996) hace entre libro de texto y libro escolar, según su intención de ser usados en secuencias de enseñanza (libro de texto) o no (libro escolar). En su opinión, el término libro de texto *“queda reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza”* (p. 25), mientras que el término libro escolar se utilizaría para *“libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas”* (p. 26). El término libro escolar (“schoolbook”) aparece por primera vez en inglés en la década de 1750, y más

habitualmente en la de 1770. El término libro de texto (“textbook”) no aparece en inglés hasta la década de 1830.

De igual modo, y desde las mismas perspectivas, Marguerite Puget (1963) distingue entre manual (libro de texto) y libro escolar:

*El manual (...) es un libro que expone las nociones esenciales de una disciplina dada, en un nivel dado. Se corresponde a un curso, se dirige a una clase. Pero hay libros escolares que no son manuales: los diccionarios, los atlas, los resúmenes de recordación, todo simplemente porque su uso es estacionario sobre muchos años de la escolaridad, cuando no toda la escolaridad (p. 218).*

La misma distinción (entre libro de texto y libro escolar) se mantiene en Hamilton (1990), que además incluye la perspectiva del libro de texto como vector ideológico y cultural. Según este autor, el libro de texto no es solo un libro utilizado en las escuelas, sino que se trata de un libro que ha sido conscientemente diseñado y organizado para servir a los fines de la escolarización. En este sentido, los libros de texto están orgánicamente unidos a las circunstancias cambiantes de la escolarización, y debería ser posible “leer” las formas de la escolarización a partir de los libros de texto que las acompañan.

Choppin (2000) destaca la relación que existe entre el libro de texto y las circunstancias del momento en el que es editado:

*El manual [libro de texto] se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores. Los programas oficiales, cuando existen, constituyen la estructura sobre la cual los manuales deben conformarse estrictamente (p. 108).*

Cabero, Duarte y Romero (1995) señalan las siguientes características básicas de los libros de texto, las cuales los diferencian respecto a otros materiales impresos utilizados en el sistema escolar:

- es un instrumento destinado a la enseñanza e instrucción con un fuerte sentido escolar,
- incluye teóricamente la información que debe ser procesada por el estudiante en un período de tiempo reglado,
- posee una configuración de acuerdo a pautas de diseño específicas, que persiguen presentar la información de una manera sistemática, de acuerdo a principios didácticos y psicológicos que faciliten la comprensión, dominio y recuerdo de la información por parte del estudiante, y
- tiende a compartimentalizar los contenidos, tanto diacrónicamente como sincrónicamente.

En un intento de aportar una descripción más completa del concepto de libro de texto, Moya Pardo (2008) recoge una síntesis de la caracterización del libro de texto a partir de lo que afirma Venegas (1993) respecto de lo que puede considerarse libro de texto o no. En su opinión, el libro de texto es un instrumento básico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediador del conocimiento, que permite al niño una autonomía en su trabajo, proporcionándole ejercicios, e induciéndole a llevar a cabo experimentos. Además, señala que el libro debe partir de las experiencias del niño y estar vinculado a los avances e innovaciones que se produzcan en el campo de la ciencia. Por último, el libro constituye una unidad en la que se incluyen los distintos elementos para la incorporación por parte del

alumno de los contenidos del currículo. Y, como factor determinante de lo que “no es un libro de texto”, subraya que no debe ser un sustituto del profesor en su labor docente.

Otra descripción es la que llevan a cabo Alzate, Gómez y Romero (1999), según los cuales, el libro de texto “es un conjunto de hojas impresas que guardan relación con las actividades que se llevan a cabo en las escuelas, (...) constituye un instrumento que les ofrece al educador y al estudiante una información sobre los diversos temas, o desarrollos que las disciplinas científicas tienen en un momento dado” (p. 28-29). Estos autores distinguen los libros de texto de los libros de consulta (libro escolar), afirmando que estos últimos pueden ser utilizados en las escuelas para ampliar información acerca de un tema del currículo, mientras que el contenido del libro de texto está expresamente adecuado a la transmisión del currículo, y esto tiene repercusión en todos los ámbitos del libro: en su estructura, diseño, etc.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en nuestras reflexiones sobre el libro de texto de matemáticas y sus repercusiones para los procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizaremos la siguiente definición: “libro, ya sea impreso en papel o en cualquier otro formato, editado con el fin de servir de guía para enseñar Matemáticas en un determinado curso/nivel educativo perteneciente a un plan de estudios”.

## 2. Argumentos a favor y en contra del libro de texto como recurso didáctico

Como hemos visto, los libros de texto son un instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien ¿lo potencian o, por el contrario, lo dificultan? En la respuesta a este interrogante puede considerarse que sus efectos son positivos o negativos, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de una determinada materia, pero como indica Prendes (1994) nosotros nos posicionamos en la idea de que, independientemente de esta connotación, “el mal no está en el medio en sí, sino en el uso que de él se haga. El libro puede contribuir a la reflexión, a la creación y al aprendizaje innovador o por el contrario puede convertirse en instrumento que degrada y deforma la enseñanza” (p. 428).

Cabero et al. (1995) señalan que, entre los argumentos que utilizan los detractores del libro de texto está el hecho de que en los textos se escoge los contenidos que aparecen, eliminando otros, pudiendo ser los motivos de dicha elección políticos o ideológicos. Además, en los libros no existe una confrontación de los contenidos con la realidad, reduciendo así la búsqueda y la experimentación por parte del alumno, y mermando su espíritu crítico. En ocasiones, el libro de texto sustituye al profesor, que se convierte en un mero transmisor de lo que aparece en el libro, limitando así el desarrollo de metodologías que favorecen el aprendizaje, ya que, prácticamente, el único modo de aprendizaje que se propone a través de los libros es a través de la repetición y la memoria.

Alzate Piedrahita (1999), en un estudio posterior en el que se describen los argumentos de los partidarios y los detractores del libro de texto como instrumento pedagógico, se suma a lo indicado por Cabero et al. (1995), señalando que los detractores del libro consideran que el libro, al dar todo hecho al alumno, le priva de su capacidad de investigadora y crítica. Asimismo, al resaltar un determinado contenido, anula otros. Y esto tiene consecuencias, ya que es el libro o más bien quien edita sus contenidos el que decide qué conocimientos son los que se deben ir transmitiendo a las siguientes generaciones. De igual forma, en cuanto a los argumentos en contra del libro de texto, estaría el hecho de que están escritos para los maestros, que son quienes los van a escoger, y no para los alumnos. Por otro lado, el libro de texto impone al maestro, y en consecuencia al alumno, el ritmo y la progresión que se ha

de seguir. Además, no puede olvidarse que el manual es un producto comercial, y pueden ser las consideraciones de esta índole las que presidan su concepción y su difusión.

Entre los argumentos que destacan los partidarios del libro de texto, continua señalando Alzate, está que el manual sería garante de la igualdad de oportunidades. Al ser un material idéntico que tienen todos los alumnos, permite que aquellos que van más atrasados, o que por motivos de enfermedad no han podido acudir a clase (o, sencillamente, se han distraído durante la explicación), dispongan de aquellos contenidos que han sido explicados por el profesor, de forma que, a través de su trabajo autónomo fuera del aula, puedan mantener el ritmo del grupo. Por otro lado, los partidarios del texto escolar afirman que el libro haría posible la enseñanza, ya que permite al maestro centrarse en los alumnos que tuvieran una mayor dificultad, mientras sus compañeros llevan a cabo una actividad común. Por último, la autora subraya que el texto escolar asegura la relación entre la escuela y la familia, ya que permite a los padres conocer qué hacen sus hijos en clase, ayudarles en sus tareas o repasar sus lecciones.

Por su parte, Campanario (2001), al describir una serie de usos del libro de texto que pueden resultar innovadores, destaca, como los más frecuentes, que pueden ser: a) Fuente de información para alumnos y profesores; b) fuente de ejercicios y tareas de clase; y c) fuente de preguntas y ejercicios de evaluación.

Estos usos, que favorecen la labor educativa por un lado, también pueden tener su aspecto negativo, tal y como señalan Cabero *et al.* (1995), al describir cómo el libro de texto puede convertirse en elemento orientador de la actividad profesional del profesor o incluso puede devaluar su prestigio. Si la labor del maestro se limita a transmitir los contenidos que aparecen en el libro, en cierto modo su cualificación profesional en este desempeño podría ser mínima: bastaría con tener una buena educación en el trato con los alumnos y unas buenas dotes como reproductor de textos. Además, esa dinámica de seguir el libro en su sentido más estricto, haría de él un sujeto aislado, ya que no necesitaría de la relación con sus compañeros para resolver los problemas que le surgieran. En realidad, el responsable del rendimiento en el aula y de los resultados de la enseñanza no sería, por tanto, el profesor, sino el libro de texto.

Investigadores que se han dedicado al estudio del currículum y los textos desde distintas perspectivas han planteado en las últimas décadas controvertidas discusiones en torno a los mismos. Romero (2011) haciendo una exhaustiva revisión de las mismas nos resume que los cuestionamientos se han pronunciado sobre las distorsiones ideológicas, las limitaciones didácticas y los intereses comerciales subyacentes de los textos escolares; también sobre el control técnico que ha primado en la escuela a través de los textos escolares y la consecuente descalificación de los docentes, conduciendo a una pérdida de posibilidades de desarrollo de capacidades profesionales y, en algunos casos, a una cómoda y flexible adscripción por parte de los docentes. Desde una posición alternativa se han realizado estudios que nos testimonia Gimeno Sacristán en 1997, sobre la política cultural y la influencia del mercado de los libros de texto en las reformas educativas, que nos advierten de la necesidad de contemplar la realidad institucional de las escuelas y del trabajo docente, que hace de los materiales de enseñanza una ayuda necesaria en el cotidiano escolar. El desarrollo de la multimedia y los nuevos lenguajes suman discusiones en torno a la presencia y uso del libro en la escuela, a la amenaza de desaparición del libro en papel, con el aumento en el uso del e-book.

Los nuevos escenarios, sigue argumentando Romero, ponen de relieve más que nunca dos facetas del libro, por un lado, es un material escrito, diseñado y producido específicamente para su uso en la enseñanza en el marco de la escuela. Por otro lado, se trata de un

complejo producto cultural influido por los nuevos enfoques didácticos, los cambios culturales y los flujos comunicacionales, las políticas estatales de dotación de libros a las escuelas, las lógicas del mercado y el consumo, entre otros. En su opinión, estas dos caras del libro influyen en los sentidos, no necesariamente contradictorios, que se le asignan al producirlo y usarlo: como instrumento pedagógico y como mercancía. Asimismo, como herramienta destinada al aprendizaje, los textos escolares son los únicos libros que en la mayoría de las instituciones educativas se convierten en obligatorios. Con frecuencia se trata del primer libro al que acceden los alumnos. Debido a esto, hay voces que argumentan que el texto escolar es un instrumento de democratización.

Hasta los años setenta, su campo de estudio estuvo circunscrito a obras individuales referidas a la historia y al contenido de los libros. Durante las décadas siguientes, la investigación sistemática aumentó considerablemente dando lugar a una vasta bibliografía que da cuenta de las definiciones, dimensiones y campos de investigación que conforman el universo de los textos escolares. En la actualidad existen ámbitos de estudio, investigación y circulación de saberes como son los centros de investigación especializados en varios países: la Asociación Internacional para la Investigación de los Libros de Texto y los Medios de Comunicación Educativos (IARTEM), Oslo (Noruega); el Instituto George Eckert para la Investigación Internacional en Textos Escolares, Braunschweig (Alemania); el Instituto de Investigación de Libro de Texto, Viena (Austria); el Instituto para la Investigación del Texto Educativo, Härnösand (Suecia); el Centro de Investigaciones del Libro de Texto, Tokyo (Japón) y el Centro de Investigación Manes (Manuales Escolares), Madrid (España). Los autores y editores, en el deseo de responder a las recomendaciones de las investigaciones y a los criterios de selección de los Comités de aprobación, tienden a ser consecuentes antes que inventivos (Romero, 2011).

Gran parte de las investigaciones referidas a los libros escolares se han centrado en el análisis de su contenido ideológico. Estos estudios han contribuido en gran medida a revisar los distintos modos en que se filtran en los textos concepciones y estereotipos legitimadores de desigualdad. Sin embargo, se ha demostrado que el libro de texto en sí mismo no posee un poder supremo sino que la diversidad de lecturas que realizan los docentes y estudiantes en cada contexto específico genera resistencias y cuestionamientos.

En la investigación más actual se abren perspectivas que intentan relacionar el libro de texto con el contexto social en el que es producido y utilizado. En esta dirección se intentó ampliar el campo de estudio a partir de la introducción de problemas tales como las formas literarias y las modalidades de uso en el aula, la producción y el mercado de los textos escolares, la selección y distribución de los libros

Pero es recién en los últimos tiempos que se evidencia un crecimiento de investigaciones sobre el uso de los textos escolares en el aula. El término "Textbook Pedagogy" introducido por Lambert en 2002 y por Horsley y Walker en 2003, se refiere a la forma en que los profesores utilizan los libros en clases, cómo acceden a ellos y cómo los adaptan y crean un contexto para su uso. El término ha sido utilizado, además, para dar cuenta de aquellas funciones y características de los textos que pueden mejorar o restringir el aprendizaje, en tanto influyen sobre el uso que el profesor hace del libro de texto en el aula. Se trata de una serie de estudios que, en general, asumen, una perspectiva psicológica. Los resultados dan cuenta de la variedad de formas en que los maestros seleccionan y utilizan los libros con sus alumnos. El texto escolar define y desarrolla una serie de temas que son subvertidos y alterados por las prácticas docentes cuando utilizan el libro. Si entendemos que a partir del uso, el libro se convierte en un nuevo texto, el resultado es una variedad inmensa de articulaciones, omisiones y agregados no incluidos en la producción de origen

por los editores. Las razones más comunes para esas transformaciones se asocian al cumplimiento de las exigencias curriculares en el tiempo escolar disponible, a convertir las propuestas del libro en algo más atractivo y comprensible para los alumnos y a ofrecer “lo propio” en el sentido de un aporte personal y original del docente a sus alumnos. Recientes y escasas investigaciones acerca de los usos de los textos escolares como las de Bauer en 2009; Bryce en 2011; Duarte en 2010; y Ray Bazán en 2011, entre otros, ofrecen nuevas entradas de indagación incorporando la perspectiva de los estudiantes a la hora de usar los textos escolares y otros materiales educativos generalmente vinculados con las nuevas tecnologías. Estos estudios demuestran que, en los modos en que los textos escolares son usados, se relacionan heterogéneas redes de actividad en las que personas, prácticas, saberes y objetos están estrechamente conectados.

En suma, opinamos como Romero (2011), que atendiendo al estado actual de las investigaciones sobre textos escolares, ya no resulta suficiente abordar el estudio de los manuales en el sentido de “objetos autónomos e independientes”, como ha sido tradición en el campo de la manualística, sino que es menester considerarlos en su relación con los alumnos, los docentes y las familias, en función de la disciplina que se trate, las interacciones con otros artefactos culturales y su propio contexto de producción editorial.

Todavía se sabe poco acerca de los procesos de decisión de editores, de cómo el diseño del libro dirige la relación alumno-libro de texto. Cómo lo hacen y cómo su mediación es influida por este recurso didáctico está abierto a debate. Apoyamos la necesidad de investigación en este sentido.

### 3. El libro de texto, ¿obstáculo para el aprendizaje?

¿Es posible que un libro de texto concreto pueda ser un obstáculo para el aprendizaje más que una ayuda? Como indica Johnsen (1996), *“los malos textos educativos son una verdadera calamidad para cualquier nación; los buenos textos, en cambio, producen un beneficio incalculable y constituyen una inversión en nuestro futuro internacional”* (p. 15).

La contrapartida al libro de texto como fuente de información es la que recoge Orland (1998, p. 11), rescatando una anécdota sucedida en la Universidad Estatal de Arizona, en la que cuenta que, poco después de que Hugh Trevor-Roper hubiese demostrado que los escritos de Sir Edmund Backhouse eran fraudulentos, un estudiante presentó su trabajo de fin de carrera sobre historia china basándose en dos libros de dicho autor. Cuando el trabajo recibió una “D” (suspensión), el estudiante protestó. Y el instructor le explicó que había utilizado sólo dos fuentes, y que ambas eran fraudulentas.

*“¿Qué quiere decir con ‘fraudulento?’”, preguntó el estudiante.*

*“Acaban de poner patas arriba los escritos de Backhouse, no es cierto”.*

*“¿Qué quiere decir con ‘no es cierto?’”, respondió el estudiante. “Tiene que ser cierto. Está en la biblioteca”.*

Para aquellos que no tienen desarrollado un espíritu crítico y no realizan una verificación de la información antes de emitir un juicio, para los que no tienen formación o la tienen insuficiente, el que una información esté en letra impresa en un volumen de una biblioteca le da garantía de verdad. Y esto, que en estudiantes universitarios es un peligro, se hace aún más acuciante en los escolares, que por su falta de madurez son más influenciados. Por esta razón, Aparicio (2000) sugiere a los docentes que fomenten en los alumnos el uso de varias fuentes de consulta y la motivación por una buena preparación.

El hecho de que los libros de texto, en concreto los matemáticos o científicos –que son nuestro objeto de atención en este artículo-, presenten deficiencias o errores puede suponer un obstáculo para el aprendizaje. Dos expertos en educación, Daniels y Zemelman (2004), realizan una descripción del problema que encuentran en los libros de texto que utilizan los estudiantes americanos. En ella van enumerando una serie de características que hacen del libro de texto un obstáculo para el aprendizaje más que una ayuda. Según estos expertos, los libros de texto entrarían en la categoría de manual de referencia, como pueden serlo las enciclopedias o los diccionarios, que no siguen un discurso coherente que permita su lectura continuada, y esto los hace ilegibles. Además, citando a Roseman, Kulm y Shuttleworth (2001), afirman:

*Hoy los libros de texto abarcan demasiados temas sin desarrollar ninguno de ellos en condiciones. Los conceptos centrales no se cubren con la suficiente profundidad como para dar al estudiante la oportunidad de comprenderlos verdaderamente. Mientras que muchos libros presentan las ideas clave que se describen en los estándares, pocos libros ayudan a los estudiantes a aprender esas ideas o a los profesores a enseñarlas correctamente (p. 56).*

Al mismo tiempo, destacan que el empeño de llenar de imágenes los libros de texto, al estilo de los juegos de ordenador o las consolas que tanto atraen a los niños, ha decaído en un caos visual que impide su comprensión. Y a esto hay que sumar la imprecisión con la que están escritos. En relación con este punto, el estudio recoge un trabajo publicado en *Physics Today* (Hubisz, 2001), en el que un equipo de investigadores catalogó más de quinientas páginas de errores encontrados en los 12 libros de texto de física más populares utilizados en las escuelas de enseñanza media de los Estados Unidos, algo que está en contraposición con un nivel de precisión aceptable. Por último, los autores subrayan, como Aparicio (2000) el hecho de que ofrecer al estudiante una única fuente de conocimiento merma su capacidad de crítica y le obliga a aceptar el texto como una única autoridad.

Esto último es lo que destaca el trabajo realizado por Gauld (1997), en el que se afirma que los libros de texto son la principal fuente de información para la adquisición de conceptos científicos en la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, analizando una serie de libros de texto, el autor encuentra una serie de errores que aparecen con frecuencia en dichos libros que, en consecuencia, se transmiten a profesores y estudiantes. Y estos errores pueden llevar a conceptos erróneos generalizados.

Esta misma línea sigue argumentando una investigación realizada en los EE.UU. (Abraham, Grzybowski, Renner, & Marek, 1992), en la que los autores se plantearon tres cuestiones acerca de cinco conceptos de química que aparecían en los libros de texto de alumnos de octavo grado. Las preguntas que se formularon fueron: “a) ¿Qué ideas falsas adquieren los alumnos de los libros de texto con relación a esos cinco libros de química? b) ¿Cómo es la capacidad de razonamiento de los alumnos en la relación entre esos conceptos y otros conceptos de química? c) ¿Cómo son de efectivos los libros de texto en la enseñanza de la comprensión de esos conceptos de química?”. Para realizar el estudio, se realizaron dos tipos de pruebas. Unas se encaminaron a examinar el grado de comprensión de los conceptos de química e identificar conceptos erróneos. Otras iban dirigidas a evaluar el nivel intelectual de los estudiantes. Y, aunque el número de estudiantes evaluados (247) no permitía obtener resultados concluyentes, el estudio del nivel de comprensión de los cinco conceptos de química y de la naturaleza de los conceptos erróneos que tenían los estudiantes, indicaba un fallo general en los libros de texto para enseñar los conceptos de química, de forma que se permitiera una comprensión razonable.

Otro estudio en el que se analiza el libro de texto como transmisor del conocimiento científico es el llevado a cabo por Kimberley, Norris, Phillips y Clarck (2003). En él se establece una comparación entre el contenido de una serie de libros de texto de ciencias y otra de reportajes divulgativos, sobre la base de cuatro características del análisis del discurso: tipo de texto, estado de verdad de los enunciados, uso de meta-lenguaje, y estatus científico en cuanto al razonamiento científico que utilizan. Los resultados resaltan que, tanto los libros de texto como los reportajes utilizan un tipo de texto en su mayor parte expositivo. En ninguno de los libros de texto había algún tipo de argumentación científica de ciencias, en contraposición con algunos de los reportajes, que sí contaban con una argumentación considerable. Sin embargo, en cuanto al hecho de presentar los contenidos como verdades definitivas, prácticamente todos los libros de texto los presentaban como tales, en contraposición con lo que sucedía en los reportajes, donde sólo dos terceras partes de las declaraciones fueron presentadas como verdades definitivas. Respecto del uso del meta-lenguaje, en los libros de texto de ciencias de secundaria resultaba difícil encontrar signos en los que se reflejara el método científico, tales como la observación o las relaciones de causa. En los reportajes divulgativos, estos signos eran más frecuentes (el triple de la hallada en los libros de texto). Por último, tanto los libros de texto como los reportajes se limitaban a recoger hechos o conclusiones, algo que reduce lo que es el verdadero aprendizaje de la ciencia.

Centrado ya en cómo el libro de texto favorece o no el razonamiento científico, encontramos otro estudio (Stern & Roseman, 2004) en el que se observa el modo en el que nueve libros de texto de gran difusión tratan dos conceptos fundamentales de ciencias que aparecen en el currículo: la fotosíntesis y la respiración celular. En él se extrae que, aunque estos temas les han sido enseñados a los alumnos durante muchos años, la investigación sobre su aprendizaje indica que los estudiantes tienen dificultades en el aprendizaje de estos conceptos. De acuerdo con sus hallazgos, los materiales curriculares disponibles ofrecían poco apoyo para la consecución de las ideas clave elegidas para su estudio. En general, estos materiales no tenían en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, adolecían de representaciones que pudieran aclarar ideas abstractas, y eran deficientes en la explicación de fenómenos que perfectamente podrían ser comprendidos por los estudiantes.

Ahondando en la necesidad de transmitir no sólo hallazgos científicos sino también el método científico, en Victoria, Australia, se examinó (Wilkinson, 1999) el contenido de los libros de texto utilizados en el estudio de la física entre los años 1967 y 1997, centrándose en los siguientes aspectos: a) la ciencia como un conjunto de conocimientos, b) la ciencia como una manera de investigar, c) la ciencia como una forma de pensar, y d) la interacción entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Estos temas fueron escogidos porque aparecían en los objetivos del vigente Certificado de Educación de Victoria para el estudio de la física. Entre los resultados obtenidos, se vio que la mayoría de los textos analizados acumulaban un vasto conjunto de conocimientos científicos, sin embargo, ponían poco énfasis en la ciencia como una forma de investigar, y muy poco énfasis en la ciencia como una forma de pensar.

De hecho, los propios alumnos, también pueden percibir estas carencias, tal y como refleja la encuesta realizada a estudiantes universitarios (Besser, Stone, & Nan, 1999) sobre la percepción que tenían de sus libros de texto. El 60% de ellos manifestó que no resultaban útiles para el aprendizaje. Algo semejante sugiere el estudio de Çokadar y Şahin (2009), y en este caso son futuros profesores los que expresan sus experiencias en el uso de los libros de texto.



Como puede verse, este tipo de situaciones suponen un obstáculo didáctico (Brousseau, 1991), ya que constituyen un impedimento para el aprendizaje, debido a una elección que se hace en la enseñanza.

Si hacemos un repaso por estudios realizados específicamente sobre libros de texto de matemáticas, estos obstáculos son advertidos por diversos autores (Arcavi, 2006; Kline, 1973), tanto por el modo de transmitir los conceptos matemáticos, como porque el contexto en el que se presentan es un mero disfraz, como si dichos contenidos matemáticos no fueran una respuesta real a situaciones reales.

Fernández Bravo (2010) hace hincapié en los enunciados de los problemas, tanto en los que aparecen en los libros de texto de matemáticas, como en los que proponen los profesores o crean los propios niños, e indica las consecuencias que pueden tener para el aprendizaje el trabajar con problemas mal enunciados.

*Quando se presenta en el aula la redacción de una situación problemática, el alumno toma como modelo lingüístico lo que se expresa, lo retiene y lo asocia posteriormente con el contenido resolutorio de la situación. El rigor, la precisión y la claridad del lenguaje que se presenta al alumno son de exagerada importancia. Los problemas que se leen a lo largo de la actividad escolar son muchos. Y son muchos los que contienen incorrecciones semánticas, sintácticas y matemáticas en sus enunciados. Se lee, tanto lo que está bien como lo que está mal redactado, y las interpretaciones no se sujetan tanto al sentido de su expresión, sino a la intuición de ese sentido. La fijación de ideas claras no puede tener un carácter fragmentario, sino un carácter sistémico, integral. Hay que elevar a una magnitud prioritaria la correcta formulación verbal del problema, poniendo excesivo cuidado en la presentación de su información (p. 42).*

Comparando los libros de texto de distintos países, Haggarty y Pepin (2002) estudiaron el tratamiento del concepto de ángulo en los libros de texto más populares de Inglaterra, Francia y Alemania. El análisis de los datos sugiere que a los estudiantes en los diferentes países se les dan distintas matemáticas y difieren en las posibilidades de aprender matemáticas, las cuales se ven influidas por los libros de texto y sus maestros.

En ocasiones, se han llevado a cabo revisiones de libros de texto de matemáticas. El premio Nobel de física Feynman (1987), al describir su experiencia en este sentido, relata lo encontrado en un libro en el que se decía que la matemática estaba relacionada con la ciencia, y, a modo de ejemplo, se proporcionaba la temperatura aproximada de diversas estrellas, y se pedía a los niños hallar la temperatura global de un conjunto de estrellas.

*Y yo reviento horrorizado (...). ¡El absurdo perpetuo! Hallar la temperatura total de dos estrellas es algo falso por completo de sentido. ¡Nadie suma la temperatura de las estrellas, salvo tal vez para calcular la temperatura media de un grupo de estrellas, pero jamás para hallar la temperatura total! ¡Era horrible! Todo era una historieta para hacer sumar al niño; los autores no tenían ni idea de lo que hablaban. Era como ir leyendo frases con unos cuantos errores tipográficos, y entonces, de pronto, aparece una frase entera escrita al revés, de fin a principio. Así eran las matemáticas. ¡No había remedio! (p. 340-341).*

Sin embargo, Feynman no es el único que describe errores en libros de texto de matemáticas. En la literatura científica es posible encontrar, no muchos, pero sí otros autores que han identificado y demostrado la existencia de errores en libros de texto de matemáticas (Brewer, 1986; Fernández Palop y Caballero García, 2013; Fernández Palop, Caballero García, & Fernández Bravo, 2013; Jaime Pastor, Chapa Aguilera, & Gutiérrez

Rodríguez, 1992; Kolmogorov, 1946; Muntean, 2011) que pueden ser un obstáculo para el aprendizaje y un elemento explicativo, entre otros, de los malos resultados del aprendizaje.

#### 4. Discusión, conclusiones y prospectiva

En la segunda mitad del siglo XX, han ido surgiendo “*diversas organizaciones internacionales que tienen como finalidad promover y desarrollar iniciativas internacionales de evaluación de los sistemas educativos para compararlos y proporcionar información para su mejora*” (López Varona & Moreno Martínez, 1997, p. 5). Entre estas organizaciones destacan tanto la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que han elaborado programas para la evaluación de alumnos en las competencias de lectura, matemáticas y ciencias.

A lo largo de estos años, España ha participado en varios de estos programas para evaluar la competencia matemática de sus alumnos: el organizado por la IEA, el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), realizado en 1995 a alumnos de 13 años y, posteriormente, a alumnos de 10 años en 2011; y el que desarrolla la OCDE, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en el que ha participado en sus ediciones de 2000, 2003 (en la que se examinó con mayor profundidad la competencia matemática), 2006, 2009 y 2012. En estas pruebas, además de las matemáticas, se han evaluado la lectura (PISA) y los aprendizajes las ciencias (TIMSS y PISA).

En todas estas pruebas, los alumnos españoles han quedado siempre por debajo de la media de los países participantes, lo que pone de manifiesto la importancia de buscar causas de este bajo rendimiento por parte de nuestros estudiantes.

Uno de los recursos didácticos más utilizados es el libro de texto. Según los datos del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2009), dicho recurso es utilizado por un 99,1% de los alumnos de Educación Primaria, de ahí la importancia de desarrollar investigaciones que lo incluyan como objeto de estudio.

En primer lugar, podríamos preguntarnos si los libros de texto de nuestros alumnos favorecen la adquisición de las competencias analizadas por PISA o TIMSS en el ámbito de la matemática, como han hecho otros autores (Gallardo-Gil et al., 2010; Hatzinikita, Dimopoulos, & Christidou, 2008) en las otras áreas evaluadas en PISA.

En nuestro artículo hemos partido de una definición de libro de texto, dado testimonio de posiciones a favor y en contra del libro de texto como recurso didáctico, revisado la escasa literatura existente sobre las deficiencias (errores) de los libros de texto de contenido científico, que han sido nuestro centro de interés y de análisis, y argumentado que hay autores que han encontrado errores matemáticos en libros de matemáticas. Si esto es así, se precisa mayor investigación sobre el libro de texto, en particular, sobre el libro de texto de matemáticas, para identificar si se ajusta o no a lo que dicta la matemática, esto es, si contiene o no errores matemáticos, y qué tipo de error contiene, su tipología, ubicación, y posibles repercusiones en la didáctica del profesorado, en los aprendizajes de nuestros alumnos, y en los resultados de los estudiantes españoles en la evaluación internacional.

Si centramos nuestro interés en los errores matemáticos en libros de texto, podríamos preguntarnos: ¿Son todos los errores iguales, o existen unos errores que son más graves que otros? ¿Podemos considerar de igual modo un libro que contenga un mismo error en dos secciones distintas que otro que contenga dos errores distintos? Estos factores ponen de manifiesto la posibilidad de elaborar y validar un instrumento que permita medir el nivel

de error de un libro, de forma que se pueda valorar un libro de texto de matemáticas en lo que a errores matemáticos se refiere.

Por otro lado, también podríamos centrarnos en el estudio de errores didácticos (Brousseau, 1976, 1991; Escolano Vizcarra & Gairín Sallán, 2005; Jaime Pastor et al., 1992). Dichos errores didácticos, en caso de identificarse, podrían afectar igualmente al aprendizaje de la matemática por parte de los alumnos, por lo que podría ser de interés para la ciencia, por un lado, verificar la existencia de dichos errores didácticos, y, por otro, presentar propuestas de cambio en las que se haya comprobado que el aprendizaje mejora.

Puede ser útil para estas propuestas el estudio de los libros de texto que se utilizan en Singapur (Ban Har, 2011; Ministry of Education, 2011), cuyos alumnos encabezan los resultados de las distintas pruebas internacionales llevadas a cabo (Beaton et al., 1996; López Varona & Moreno Martínez, 1997; Ministerio de Educación, 2010; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012; Ministerio de Educación y Ciencia, 2004, 2007, 2008; Ministerio de Educación y Política Social y Deporte, 2005; Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012; OECD, 2012), lo que puede ser una prueba de su eficacia. Son libros que están estructurados de forma que paulatinamente se puedan adquirir los conceptos matemáticos con profundidad. Utilizan un enfoque que comienza con representaciones pictóricas de los contenidos, para pasar más tarde a enfoques abstractos, haciendo uso de definiciones ostensivas, las cuales permiten la transmisión de los conceptos en los niveles inferiores, sin eliminar el debido rigor. Cada lección se inicia con una introducción al tema, que utiliza diagramas y modelos para ilustrar el concepto básico, seguido de tareas específicas de aprendizaje. Estos ejercicios utilizan diagramas adicionales e imágenes para mostrar diferentes formas de pensar sobre el concepto, y proporcionan ejemplos guiados para que los estudiantes practiquen y se familiaricen con el tema. Además, cuentan con libros de ejercicios en los que se incluyen una gran variedad de problemas, desde los que implican la adquisición de rutinas, hasta problemas matemáticos cada vez más complejos (Ginsburg, Leinwand, Anstrom, & Pollock, 2005).

En relación con los libros, Muntean (2011) se plantea esta pregunta: “¿Por qué los errores de los libros de texto se parecen tanto?”, y continúa: “Los autores de los libros de texto acuden a otros libros de texto, que a su vez se inspiran en otros y así sucesivamente, una práctica favorecedora de la reproducción de errores” (p. 51), sin embargo el autor no aporta ningún dato que avale dicha hipótesis.

Proponemos un estudio cuyo objetivo sea la búsqueda de evidencias que permitan aceptar o rechazar esta hipótesis y, en caso de aceptarla, estudiar las posibles consecuencias de esta práctica para el aprendizaje de nuestros alumnos.

La investigación en libros de texto es un campo relativamente nuevo y todavía no está representado como un tema en las universidades. Esta situación hace que sea aún más crucial para los que trabajan en el campo abordarla desde una variedad de disciplinas académicas y contextos regionales, la necesidad de recurrir a un espacio de discusión académica y apoyo mutuo y de proporcionar recursos para la provisión de datos y fuentes de información (The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2016).

El estudio de los libros de texto como fuente de aprendizaje sigue siendo un apasionante mundo por descubrir y un enclave en la calidad de nuestro sistema educativo.

## Referencias

- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W., & Marek, E. A. (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(2), 105-120.
- Alzate Piedrahita, M. V. (1999). El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores. *Revista de Ciencias Humanas*, 21(Septiembre), 110-118.
- Alzate Piedrahita, M. V., Gómez, M., & Romero, F. (1999). *Textos escolares y Representaciones Sociales de la familia. Definiciones, dimensiones y campo de investigación*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Aparicio, F. (2000). Pautas para la mejora de la calidad en la enseñanza de estadística en ingeniería de telecomunicación. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(1). Consultado el 30 de mayo 2014, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_2.htm)
- Arcavi, A. (2006). Lo cotidiano y lo académico en Matemáticas. *Números*, 63, 3-23.
- Ban Har, Y. (2011). *Primary Mathematics (Standards Edition) Textbook 6, A-B*. Singapore: Marshall Cavendish Education.
- Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., González, E. J., Kelly, D. L., & Smith, T. A. (1996). *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA'S Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Boston: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston Collage.
- Besser, D., Stone, G., & Nan, L. (1999). Textbooks and teaching: A lesson from students. *Journalism and Mass Communication Educator*, 53(4), 4-17.
- Brewer, J. K. (1986). Behavioral statistics textbooks: Source of myths and misconceptions?. En R. Davidson & J. Swift (Eds.), *Proceedings of the Second International Conference on Teaching Statistics* (pp. 127-131). Saanich: University of Victoria.
- Brousseau, G. (1976). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 4(2), 165-198.
- Brousseau, G. (1991). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cabero, J., Duarte, A., & Barroso, J. (1989). La formación del profesorado en nuevas tecnologías: retos hacia el futuro. En J. Ferrés & P. Marqués (Eds.), *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Praxis.
- Cabero, J., Duarte, A., & Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. En J. Cabero & L. M. Villar (Eds.), *Aspectos Críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Campanario, J. M. (2001). ¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 19(3), 351-364.
- Cockcroft, W. H. (1985). *Las matemáticas sí cuentan: informe Cockroft*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.

- Çokadar, H., & Şahin, A. (2009). Prospective Elementary Science Teachers' Experiences with Offered Textbooks in Teacher Education. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 114-127.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualite*. París: Hachette Education.
- Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 107-165). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Daniels, H., & Zemelman, S. (2004). Out with textbooks, in with learning. *Educational leadership*, 14(1), 36-40.
- Escolano Vizcarra, R., & Gairín Sallán, J. M. (2005). Modelos de medida para la enseñanza del número racional en Educación Primaria. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*(1), 17-35.
- Fernández Bravo, J. A. (2010). *La resolución de problemas matemáticos. Creatividad y razonamiento en la mente de los niños*. Madrid: Grupo Mayéutica Educación.
- Fernández Palop, P. y Caballero García, P.A. (2013). *El error matemático en los libros de texto de educación primaria*. Comunicación presentada al I Congreso Nacional "Avances en Investigación Científica. Madrid, 11 de julio.
- Fernández Palop, P., Caballero García, P. A., & Fernández Bravo, J. A. (2013). ¿Yerra el niño o yerra el libro de yerra el libro de matemáticas? *Números*, 83(julio), 131-148.
- Feynman, R. P. (1987). *¿Está Ud. de broma, Sr. Feynman?*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Gallardo-Gil, M., Fernández-Navas, M., Sepúlveda-Ruiz, M. P., Serván, M. J., Yus, R., & Barquín, J. (2010). Pisa y la Competencia Científica: un análisis de las pruebas de Pisa en el área de Ciencias. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2). Consultado el 20 de septiembre de 2014, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_6.htm)
- García Mateos, A., & Caballero García, P. A. (2005). *La tecnología digital en el aula: un instrumento al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Gauld, C. (1997). It Must Be True-It's in the Textbook! *Australian Science Teachers Journal*, 43(2), 21-26.
- Ginsburg, A., Leinwand, S., Anstrom, T., & Pollock, E. (2005). *What the United States Can Learn From Singapore's World-Class Mathematics System*. Washington: American Institutes for Research.
- Haggarty, L., & Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: who gets an opportunity to learn what?. *British Educational Research Journal*, 28(4), 567-590.
- Hamilton, D. (1990). What is a textbook?. *Paradigm*, 3(Julio), 5-8.
- Hatzinikita, V., Dimopoulos, K., & Christidou, K. (2008). PISA test items and school textbooks related to science: A textual comparison. *Science Education*, 92 (4), 664 – 687.
- Hubisz, J. (2001). Popular science textbooks found prone to error. *Curriculum Review*, 40(8), 1-5.

- Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Catálogo de Publicaciones del Ministerio: educación.es.
- Jaime Pastor, A., Chapa Aguilera, F., & Gutiérrez Rodríguez, A. (1992). Definiciones de triángulos y cuadriláteros: errores e inconsistencias en libros de texto de E.G.B. *Epsilon*, 23, 49-62.
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor S.A.
- Kimberley, P., Norris, S. P., Phillips, L. M., & Clarck, G. (2003). The anatomy of junior high school science textbooks: An analysis of textual characteristics and a comparison to media reports of science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3(4), 415-436.
- Kline, M. (1973). *Why Johnny Can't Add*. Nueva York: Vintage Books/St. Martin's Press.
- Kolmogorov, A. N. (1946). On the proof of the method of least squares. *Uspehi Matem. Nauk*, 57-70.
- López Varona, J. A., & Moreno Martínez, M. L. (1997). *Resultados de Matemáticas. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias*. Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Consultado el 14 de febrero de 2013 en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/timssmat.pdf?documentId=0901e72b80110725>
- Ministerio de Educación. (2010). *PISA 2009. Informe Español*. Consultado el 14 de febrero de 2013, en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2012). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Volumen I: Informe Español*. Consultado el 22 de febrero de 2013. en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Observatorio de la Lectura y el Libro (2015). Informe sobre “El sector del libro en España 2013-2015”. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/sector-libro-abril2015/sector-libro-abril2015.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España*. Consultado el 14 de febrero de 2013, en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2003resumenespana.pdf?documentId=0901e72b80110700>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *PISA 2006. Informe Español*. Consultado el 14 de febrero de 2013, en <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). *PISA 2003. Matemáticas. Informe Español*. Consultado el 14 de febrero de 2013, en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2003mat.pdf?documentId=0901e72b80110553>
- Ministerio de Educación y Política Social y Deporte. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000*. Consultado el 14 de febrero de 2013, en

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2000infncional.pdf?documentId=0901e72b8011069b>

- Ministry of Education. (2011). *Primary Mathematics (Standards Edition) Textbook 1-5, A-B*. Singapore: Marshall Cavendish Education.
- Moya Pardo, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11(Enero-Junio), 133-152.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. M., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International. Results in Mathematics*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Muntean, A. (2011). Sobre algunos errores en libros de texto de Matemáticas de Secundaria y Bachillerato. *Boletín (Sociedad Puig Adam de Profesores de Matemáticas)*, 87, 30-53.
- OECD. (2012). *PISA en español*. OCDE Programme for International Student Assessment (PISA). Consultado el 1 de marzo de 2013, en [http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en\\_32252351\\_32235731\\_39733465\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html)
- Orlans, H. (1998). It must be true. *Change*, 30(4), 11.
- Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos* (Vol. 105). Barcelona, España: Grao.
- Prendes, M. P. (1994). *La imagen didáctica: análisis descriptivo y evaluativo*. Tesis Doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.
- Prendes, M. P. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 16.
- Puget, M. (1963). Le livre scolaire. *Tendances*, 22(avril), 212-230.
- Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares*. París: Serbal/UNESCO.
- Romero, N.E. (2011). Entre maestros y editores: Sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires. *Tesis doctoral*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Roseman, J. E., Kulm, G., & Shuttleworth, S. (2001). Putting textbooks to the test. *ENC Focus*, 8(3), 56-59.
- Stern, L., & Roseman, J. E. (2004). Can Middle-School Science Textbooks Help Students Learn Important Ideas? Findings from Project 2061's Curriculum Evaluation Study: Life Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538-568.
- The Georg Eckert Institute for International Textbook Research (2016). The Institute. Recuperado en <http://www.gei.de/en/the-institute.html>
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, España: Morata.
- Varela Mallou, J. (2008). *El Libro de Texto ante la Incorporación de las TIC a la Enseñanza*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Venegas, M. C. (1993). *El texto escolar: cómo aprovecharlo*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Wilkinson, J. (1999). A quantitative analysis of physics textbooks for scientific literacy themes. *Research in Science Education*, 29(3), 385-399.

Díaz de Greñu Domingo, S. & Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.228961>

## Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual

Sofía Díaz de Greñu Domingo y Rocío Anguita Martínez

Universidad de Valladolid

### Resumen

En el ámbito educativo continúan detectándose numerosas muestras de sexismo y homofobia. Es fundamental descubrir y erradicar los prejuicios que el profesorado continúa transmitiendo, especialmente, a través del currículum oculto. Para completar los trabajos realizados en los años 80 y 90 y ofrecer un análisis de la realidad en la segunda década del siglo XXI se interpretan, desde una perspectiva cualitativa y crítica, los datos recopilados en un registro anecdótico y diario de observaciones durante cuatro cursos en centros de secundaria de diferentes características en Castilla y León. Los resultados revelan que los estereotipos permanecen aún arraigados pese a los esfuerzos por mostrar un clima de igualdad. La investigación en esta línea debe continuar si buscamos un sistema educativo de calidad que responda a las demandas sociales.

### Palabras clave

Estereotipos de género entre el profesorado; concepciones en torno a la orientación sexual; estereotipos en el currículum oculto; discriminación sexual.

---

### Contacto:

Sofía Díaz de Greñu Domingo  
"Sofía Díaz de Greñu Domingo" [sdgd@pdg.uva.es](mailto:sdgd@pdg.uva.es)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID



## Teacher stereotypes around gender and sexual orientation

### Abstract

Within the educational context numerous examples of sexism and homophobia are present. We have to eradicate prejudices which teachers continue transmitting through the hidden curriculum. In order to complete the research conducted in the 80s and 90s and provide an analysis of reality in the second decade of the 21st Century, data collected from an anecdotal record and systematic observations are interpreted following a critical perspective. The process takes place during four academic years in different contexts in Castilla y León. The results show that stereotypes still remain entrenched despite efforts to show a climate of equality. Research in this line must continue if we want a quality education system in line with societal demands.

### Key words

Teachers' gender stereotypes; conceptions of sexual orientation; sexual discrimination; stereotypes in de hidden curriculum.

### Género y la orientación sexual en el sistema educativo

El establecimiento de la actual escuela mixta en los años 70 fue un paso adelante en la lucha contra la segregación en las aulas. Sin embargo, no terminó con la discriminación entre niños y niñas en los sistemas educativos (Subirats y Brullet, 2002). Aunque esta desigualdad no se manifiesta explícitamente, aparece marcada en el currículum oculto (Gimeno, Santos, Torres y Marrero, 2015) por decisiones en los contenidos, estrategias metodológicas, relaciones interpersonales, elección de recursos didácticos, distribución del espacio y asignación de tareas (Romero, 1997; Tomé, 2001). Urruzola (1995) advertía que el avance que supusieron la Ley General de Educación y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo se había producido sin una crítica previa a los estereotipos de género. En los estudios de Lamb, Graling y Lustig (2011) se afirma que la nueva escuela sobervalora los rasgos asertivos de la personalidad, vinculados a lo masculino que se relacionan con independencia, capacidad de decisión, autonomía y competitividad (Marsh, 2011). En esta línea, investigaciones recientes demuestran que la perspectiva de género debe aún abrirse paso en la formación del profesorado (Aguilar, 2013; Calvo y Rodríguez-Hoyos, 2012; Donoso-Vázquez; Montané y Pessoa, 2014).

En cuanto a las personas pertenecientes al colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB), se mantienen categorías negativas para ellas (Piedra de la Cuadra, Rodríguez Sánchez, Ries y Ramírez Macías, 2013) siendo necesario, que la escuela se haga cargo de la heterogeneidad. Los últimos informes de la Federación Estatal de LBTB (FELGTB) alertan de que los lugares donde más discriminación experimentan estas personas son los colegios e institutos (FELGTB, 2013a). Los signos de acoso se traducen en insultos, aislamiento y violencia física. Se denuncia también que la mayor parte del profesorado elude la cuestión y no presta la ayuda necesaria (FELGBT, 2013b).

La discriminación de las mujeres y las minorías sexuales tiene raíces y rasgos comunes. Jayme (1999) explicaba que en la ideología colectiva se identifica lo general con lo masculino y lo particular con lo femenino. Siguiendo a Kimmel (1997), la homofobia está íntimamente relacionada con el sexismo porque la homosexualidad es vista como una

perturbación del normal desarrollo del género como constructo cultural. El heterosexismo es, según Hyde y Delamater (2006), la creencia de que todos los individuos son heterosexuales. Y aunque en el ámbito educativo español no se desarrollan apenas investigaciones en esta línea, sin embargo, esto está cambiando, especialmente con la aparición de investigaciones en el mundo anglosajón (Planella y Pie, 2012).

Entre 1994 y 1999 el equipo de coeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona puso en marcha un programa de investigación con el profesorado de Primaria y Secundaria. En el estudio se llegó a la conclusión de que se transmitían actitudes sexistas que también se describen en el trabajo de Bonal (1997). Diez años después los prejuicios del profesorado en cuanto a la perspectiva de género se mantienen (Hernández Morales, Jaramillo y Cerviño, 2005; Rebollo y García, 2009). Asimismo, el peso de los estereotipos en torno a la homosexualidad es tan fuerte que, a pesar del cuerpo normativo que surge en los últimos años para respetar el principio de no discriminación, las prácticas sociales marginan.

Por otro lado, algunos de los estudios citados describen la situación de hace diez años por lo que se debe exponer el resultado de las transformaciones en la última década. Rocha, Labraña y García Marín (2010) explican la necesidad de descubrir los estereotipos en el profesorado y Talburt y Rasmussen (2010) piensan que hay que abrir nuevas vías en la investigación analizando los puntos de partida.

### Origen de los estereotipos y consecuencias en la actualidad

El paradigma estructuralista de Levi Strauss se basa en la premisa de que la mente humana organiza ideas. Se define estereotipo como una imagen entre el individuo y la realidad. En los años 20 aparece como constructo central de la Psicología y se estudia desde la vertiente emotiva, cognitiva y social. Los estereotipos establecen pautas diferenciadoras entre personas que delimitan las posibilidades individuales (Bowen, Wegmann y Webber, 2013).

Las estructuras culturales de género tienen antecedentes filosóficos e históricos. Se trata de un subtipo de estereotipos sociales que incluye lo que se espera que deben «hacer y ser» las mujeres y los hombres. Investigaciones como las de Mulac, Giles, Bradac y Palomares (2013) demuestran que esta clase de estereotipos invade nuestra forma de pensar, corroboran las tesis del feminismo clásico de Betty Friedan, Simone de Beauvoir, Judith Butler y Luce Irigaray. Generalmente contienen gran carga peyorativa de la condición femenina.

Los estereotipos de género no son estables, cambian de una sociedad a otra, puesto que se crean y varían a lo largo del espacio y del tiempo (Rocha, Labraña y García Marín, 2010). Se ha producido una evolución motivada por nuevas condiciones socioeconómicas (mayor nivel educativo y aumento del consumo que hace necesario el trabajo de la mujer).

Este modelo ideológico ha dado lugar al llamado sistema sexo-género, un esquema determinista en el que el sexo biológico condiciona destinos sociales diferentes (Archer, 2007). Se establece lo que es adecuado para hombres y mujeres reforzando categorías. «Los sistemas de género -no importa en qué periodo histórico- son sistemas binarios que oponen la hembra al macho, lo masculino a lo femenino, rara vez sobre la base de igualdad, sino, por lo general, en términos jerárquicos» (Conway, Bourque y Scott, 2000, p. 6). Las niñas asumen desde los primeros años el papel social de la femineidad hegemónica, en parte, por la influencia de los discursos del profesorado (Rodríguez y Torío, 2005). La consecuencia es una realidad marcadamente discriminatoria. El sexo es un factor determinante en la inserción laboral (Gómez Vázquez y Porto, 2010). Las mujeres presentan

un nivel salarial 30% menor que el de los hombres, triplicando el tiempo que emplean los varones en las tareas domésticas (Moreno, 2010; Secretaría de Mujer e Igualdad, 2015). Todavía está pendiente la incorporación de los valores del cuidado a la identidad de género masculina (Rald Philipp, 2010; Stolke, 2004). Se las excluye en puestos de liderazgo (Castillo Mayen, 2011). Ion, Durán y Bernabeu (2013) exponen que las responsabilidades familiares frenan la carrera académica de las mujeres y las políticas de igualdad no ofrecen resultados satisfactorios.

El sistema sexo-género tiene, además, una consecuencia ideológica que marca los prejuicios frente a las personas LGTB (Penna y Mateos, 2014; Pichardo, 2015). La teoría *Queer* como rechazo de la exclusión señala que este sistema está siempre ligado a las normas de la heterosexualidad percibida como única forma de relación sexual natural (Blaise y Taylor, 2012).

Consuelo Chacártégui (2001) recordaba que existe discriminación por razón de orientación sexual en el acceso al empleo por la suposición de falta de aptitud para ciertos puestos y en las condiciones laborales por discriminación indirecta. Ortiz-Hernández (2004) enumeraba cinco tipos de opresión de las personas LGTB: a) invisibilidad, se ignora su participación en la vida social de forma productiva, no cuentan con referentes positivos por lo que, a veces, sienten soledad y aislamiento; b) asignación de significados negativos; c) negación de oportunidades para el acceso a recursos y servicios en el ámbito laboral y médico; d) violencia verbal, física y sexual; y e) marginación en guetos por segregación.

Los estereotipos en torno al género y a la orientación sexual que han predominado conducen, pues, a la discriminación y el sistema educativo desempeña una función clave en la transmisión y reproducción de los mismos. Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente artículo se exponen los resultados del estudio puesto en marcha durante cuatro cursos (2010/11 a 2013/14) con el *objetivo* de buscar e interpretar prejuicios que actualmente conserva el profesorado de enseñanza secundaria con respecto a los descritos en investigaciones de los años 80 y 90, describiendo las diferencias entre los discursos formal e informal y el modo de transmitirlos en la práctica docente cotidiana (véase tabla 3). Tras la consulta de los estudios más recientes y el análisis de las primeras observaciones se detecta que los cambios en las representaciones sobre los temas mencionados de uno de los principales agentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el profesorado) no se producen tan rápidamente como sería deseable.

## Trabajo de campo

Teniendo en cuenta la naturaleza de los hechos investigados, la metodología cualitativa es adecuada para lograr el objetivo propuesto, dado que se manifiesta especialmente apta para comprender los aspectos educativos en un contexto cotidiano (Angrosino, 2012). Tanto en la planificación de instrumentos de investigación como en el análisis de datos, se partió de una perspectiva interpretativa y crítica puesto que se valoraron los comportamientos y se reflexionó en torno a un tipo de dominación social. De acuerdo con la terminología usada por Tójar (2006) y Bisquerra (2012), se utilizaron las perspectivas fenomenológicas, naturalistas, interaccionistas simbólicas, críticas e interpretativas.

Entre esta heterogeneidad de paradigmas cabe destacar las perspectivas feminista y freiriana que reivindican una forma diferente de percibir el mundo y se orientan a la lucha contra la desigualdad. Rodríguez, Gil y García (1996) definen la Etnografía como método por el que se aprende el modo de vida de unidades sociales que, en este caso, son grupos de profesores y diferentes clases de varios centros educativos que se detallan en el siguiente

apartado. Es la metodología más idónea para descubrir creencias, valores y motivaciones (Guba y Lincoln, 2002; Woods, 1987). Se emplearon herramientas etnográficas porque se perseguía la comprensión global de determinados aspectos culturales interpretando significados y funciones de las acciones humanas en contextos concretos (Guber, 2004).

### Registro de anécdotas y diario de observación

Se recurrió a dos instrumentos etnográficos de primer orden: el registro de anécdotas y la observación sistemática (véase tabla 1). El proceso de investigación se llevó a cabo durante los cursos 2010/11 a 2013/14 en dos institutos de carácter rural (alrededor de 500 estudiantes matriculados procedentes de núcleos dispersos y oferta educativa modesta) y dos de carácter urbano (en torno a las 1000 matrículas y amplia oferta).

Los anecdotarios son técnicas de observación no sistemática en los que se recogen episodios significativos. No pueden ser sistemáticos porque se debe esperar el momento en que los hechos se producen (Pérez Serrano, 1994). Por esa razón, esta investigación se prolongó varios cursos con el fin de obtener una muestra suficiente de registros. Se plasmaron cronológicamente los comentarios, se describieron e interpretaron. Se optó por esta herramienta porque las anécdotas permiten revelar ideas no reconocidas en ámbitos institucionales. Se prestó atención a conversaciones, preferiblemente informales, en descansos y reuniones de coordinación del profesorado donde aparecen marcados estereotipos. Se buscó la variedad de contextos (centros descritos anteriormente) y la diversidad de perfiles del profesorado en cuanto a trayectoria profesional, edad, formación, situación laboral, participación en proyectos de innovación, etcétera (véase tabla 2), para garantizar la triangulación de tiempo, de contextos y de fuentes (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Con el fin de valorar la forma de transmitir dichos estereotipos en la práctica cotidiana se puso en marcha un diario de campo durante los dos últimos cursos en los mismos centros donde se habían recogido las anécdotas. En este caso, al tratarse de una técnica metódica, no era necesario prolongarla más en el tiempo. Una vez por semana la investigadora se incorporó a diferentes clases (mensualmente cambiaba de grupo para lograr registros de todos los niveles de la ESO y Bachillerato), solicitando la colaboración al profesorado para que impartiese sus materias con normalidad tanto en los centros rurales como urbanos.

Para realizar este diario se empleó un protocolo, elaborado a partir de estudios previos sobre actitudes del profesorado en cuestiones de género (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2003), que incorporaba nuevos elementos relacionados tanto con prejuicios sexistas como de orientación sexual, a saber: frecuencia de intercambios con chicos y chicas, tono empleado con unos y otras, alusión a la desigualdad de género y a la diversidad LGTB, desarrollo de actividades para promover la no discriminación y estereotipos detectados.

Tabla 1.

#### Instrumentos de recogida de datos

Instrumentos	Personas implicadas	Contexto	Periodicidad
Registro anecdótico	Profesorado diverso	Salas reunión	2010/11 a 13/14
Diario de campo	Ídem	Aulas de clase	2012/13 y 13/14

Durante la investigación se estableció un criterio de respeto y compromiso a largo plazo (Angrosino, 2012). Para ello, una vez recogidas las anécdotas, se informó de los resultados a los centros y se explicó cómo iban a ser utilizados garantizando la confidencialidad. Se respetaron los principios de privacidad, dignidad, intimidad y sensibilidad (Angrosino, 2012; Pérez Serrano, 1994; Tójar, 2006). En el curso del proceso se persiguieron los principios de credibilidad. Se recogieron datos de forma lenta, prolongada y sistemática, buscando la riqueza de contenidos y comprobando por medio de la triangulación de líneas teóricas, de fuentes, de personas y de instrumentos la coherencia (Guba y Lincoln, 2002). El trabajo se revisó desde el ámbito universitario para corregir los posibles sesgos de la observadora-investigadora y garantizar la confirmabilidad (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006).

Tabla 2.

*Proceso de triangulación*

Triangulación				
Presupuestos teóricos	Personas participantes	Tiempo	Contexto y fuentes	Instrumentos

A lo largo del proceso, se detectaron numerosos comentarios estereotipados. Dichos comentarios repetían los mismos patrones en centros, situaciones y momentos diferentes. Se llevó a cabo un proceso de clasificación siguiendo el criterio marcado en los objetivos.

Tabla 3.

*Categorías*

Categorías	Instrumentos
Estereotipos género y diversidad sexual	Registro de anécdotas y diario
Evolución del pensamiento	Ídem
Práctica en el aula	Diario de observación

## Estereotipos de género en el imaginario del profesorado

Las investigaciones realizadas de hace más de una década (Ayala y Mateo, 2005) ponían de manifiesto que, aunque el profesorado negaba poseer sesgos de género, se apreciaban diferencias de trato, se hacían bromas sexistas, se producían comentarios basados en estereotipos, se adjudicaban determinadas tareas dependiendo del sexo, había negligencia hacia ciertos comportamientos agresivos y se fomentaba la competitividad en los chicos y la pasividad en las chicas.

Deaux y Lewis (1984, citado por Jayme, 1999) establecían tres grandes categorías en cuanto a los estereotipos de género: referidos a rasgos de la personalidad, ligados a las funciones tradicionalmente asignadas a hombres y a mujeres y a la apariencia física con raíces en el dimorfismo sexual. Características como asertividad, independencia y autonomía se ligaban a lo masculino, mientras que sensibilidad, emotividad y afectividad a lo femenino (Piusi, 2001). Estas categorías siguen manteniéndose en la actualidad (Cubero et al., 2015). Los

resultados de las observaciones y del registro de anécdotas pusieron de manifiesto que se mantienen estereotipos que responden a las taxonomías de los estudios anteriores.

La clasificación que se expone a continuación está basada en comentarios recogidos a lo largo de cuatro años. Siguiendo las recomendaciones de Guba y Lincoln (2002), en la interpretación se utilizan ejemplos representativos extraídos del registro anecdótico y, en menor medida, del diario de observaciones dado que en las aulas no se produjeron, apenas, referencias explícitas.

Respecto a la *capacidad de gestión, aptitud intelectual y habilidades cognitivas*, Diana Halpern (2011) critica interpretaciones que, basándose en las supuestas habilidades cognitivas de hombres y mujeres, obstaculizan las aspiraciones de las mujeres. Esta afirmación se ve corroborada en las reuniones docentes observadas donde se manifiestan comportamientos que denotan diferente actitud ante unos y otras. *A las profesoras se les escucha durante menos tiempo* incluso aunque ejerzan la presidencia (tutoras en las juntas de evaluación, psicólogas en horas dedicadas a planificación de tutorías, jefas de estudio en comisiones de convivencia, etcétera). Los profesores protagonizan el 80 % de las intervenciones. Cuando en la sala el profesorado masculino está en minoría, las profesoras mantienen debates y los hombres no suelen participar. Sin embargo, buscan conversaciones que consideran «más elevadas desde el punto de vista intelectual» con sus compañeros.

A lo largo del Claustro las opiniones de varios profesores se suceden, nadie interrumpe, a pesar de que algunos de ellos desvían la atención de los puntos del orden del día. Se acaba el tiempo y la responsable de actividades extraescolares debe informar sobre los viajes de fin de curso. Lo hace rápidamente solicitando gestualmente la aprobación de sus compañeros. Alguien enseguida le arrebató el turno de palabra. (Registro anecdótico, 2014)

Rocha, Labraña y García Marín (2010) señalan que el profesorado tiene unas expectativas diferentes en cuanto a capacidades. Se cree, aunque no se reconoce abiertamente, que las mujeres *necesitan compensar sus dificultades intelectuales con tesón*. Cualidad que raramente se atribuye a los hombres: «Pobrecita es muy trabajadora pero le cuesta mucho comprender», comenta el jefe de estudios en una sesión de evaluación de 3º de ESO (Registro anecdótico, 2012).

La devaluación de la intuición en los métodos científicos tradicionales ha sido asociada con características femeninas (Martín Casares, 2006). *Se adjudican a los hombres en exclusiva algunas destrezas como la lógica o la orientación espacial*: «Una profesora explica que, después de dos años en el centro, continúa perdiéndose por las instalaciones: “Menos mal que me acompañas” dice a un compañero». (Registro anecdótico, 2012).

Hay una desconfianza ante la *aptitud de las mujeres ante el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. Normalmente se recurre a un hombre cuando surgen problemas técnicos: «En clase la profesora tiene problemas al iniciar el ordenador. Pide ayuda a uno de los alumnos en un grupo donde constituyen minoría» (Diario de observación, 2013).

En relación a las *características psicológicas y físicas*, Verena Stolke (2004) recordaba la incapacidad de ninguna investigación para demostrar que existan diferencias intelectuales-emocionales innatas relevantes en hombres y mujeres. El sentimentalismo y la emotividad se suponen caracteres femeninos que se oponen a la racionalidad presuntamente masculina: «En la sala se oye decir sobre una alumna: “Está bajando su rendimiento, ¡claro! Ya comienzan a tontear con los chicos”. Esta observación se ha repetido en varias reuniones de evaluación» (Registro anecdótico, 2011).

Es frecuente identificar el *carácter arisco a mujeres solteras y a todas, en general, a partir de una cierta edad*: «“¿Qué carácter tiene! ¡A ver si se busca un novio y se le pasa!” dice una profesora a una compañera». (Registro anecdótico, 2012). «Dos compañeros charlan con otro que acaba de tener un hijo “Ahora tendrás todos los días a la suegra en casa” le dicen con sarcasmo». (Registro anecdótico, 2012). Por otra parte, a las mujeres *se les presupone cierto carácter maligno*. «“¿Qué miedo me dan las mujeres!” dice un profesor a otro con tono afable». (Registro anecdótico, 2011). También aparece habitualmente el estereotipo de la mujer *cotilla*:

Varias profesoras comentan a la hora del recreo las últimas noticias de las revistas del corazón. Están cansadas y necesitan bromear. Entra un compañero y al verlas afirma: « ¡las mujeres siempre criticando!» Al cabo de un rato la observadora es testigo de una conversación entre dos profesores sobre la vida personal de otro compañero. (Registro anecdótico, 2014)

Se piensa que las mujeres deben preocuparse en mayor medida por su *aparición física*: «“¿Qué lástima que una chica vaya tan desarreglada!”, comenta una profesora». (Registro anecdótico, 2010), y se asocian *los problemas de salud a la función reproductora*: «Una profesora tiene calor y abre las ventanas. Un compañero se divierte hablando de los síntomas de la menopausia» (Registro anecdótico, 2014).

En cuanto a la *función que las mujeres deben desempeñar en la sociedad*, el profesorado mantiene la idea de que las principales tareas que les corresponden son el *cuidado de la familia y el hogar*. En el caso de las mujeres solteras, la atención a personas mayores sobrinos, niños de personas allegadas: «Varios docentes toman café en un descanso. Uno de los profesores pregunta a un compañero: “¿Se casó tu hermana?” “No”, responde. “Es mejor así, estoy tranquilo porque se ocupa de mis padres”, añade» (Registro anecdótico, 2011). La posibilidad de dar prioridad a su vida profesional o a otro tipo de actividades al margen del cuidado del hogar no se tiene en cuenta.

Ciertas *cualidades como el orden, la prudencia, la disciplina, etcétera*, se asocian a lo femenino: «“Si no fuera por las mujeres, ¡cómo estarían las casas!”, afirma una profesora». (Registro anecdótico, 2010). «Al pasar frente a una de las clases se puede ver a la tutora diciendo a varias alumnas: “Parece mentira que unas chicas tengan todo tan desordenado”» (Registro anecdótico, 2011).

Cuando se refieren al fenómeno de la doble jornada de las mujeres no se plantean un cambio. «“Mi marido no hace nada de la casa y yo lo prefiero así. Es un desastre”, se oye comentar en una conversación». (Registro de anécdotas, 2012), «“¿Qué cuaderno tan desordenado! Los chicos son muy ‘chapuceros’, es una frase recurrente». (Registro de anécdotas, 2010). Por el contrario, suponen que la agresividad en los chicos es una característica innata que les permitirá en el futuro defenderse y proteger a su familia ante las amenazas:

El jefe de estudios entra en el aula, dos chicos se han peleado y quiere advertir al grupo que ese tipo de conductas no debe repetirse. Al entrar en clase se da cuenta de que solo hay alumnas por lo que expone: «bueno, aunque normalmente las chicas no os peleáis, no quiero que se repita esto. Transmitídselo a vuestros compañeros». (Registro de anécdotas, 2014)

Una profesora acompaña a una alumna que ha roto una persiana de la clase a jefatura. Normalmente ante este tipo de actos se exigen responsabilidades. En este caso, el jefe de estudios afirma que probablemente la persiana no estuviera en buen estado para justificar la acción de la adolescente». (Registro de anécdotas, 2011)

Existe la creencia mayoritaria de que la desigualdad se ha superado en el ámbito educativo. *Se califican como discriminatorias para los hombres las medidas de acción positiva*. «La profesora de Ciencias Sociales señala: “Todo el mundo debe partir del mismo lugar. Las

mujeres no deben ocupar altos cargos si tienen menos méritos”» (Registro de anécdotas, 2010). También es habitual que no se reconozca explícitamente la existencia de discriminación:

El día 8 de marzo un profesor exclama en tono jocoso: “¡No sé de qué os quejáis las mujeres! En algunas empresas privadas existe la discriminación laboral pero no entre los funcionarios”». (Registro de anécdotas, 2012). “En este instituto organizamos variadas actividades contra la violencia de género y se realizan programas de educación afectivo-sexual”, justifica un compañero. (Registro de anécdotas, 2013)

De las observaciones en las aulas se ha podido colegir, teniendo en cuenta el protocolo y categorías empleados en esta investigación, que la frecuencia de interacción en las aulas es mayor con los chicos, el tono empleado con ellos denota mayor vehemencia, a nivel formal hay una contención a la hora de emitir ciertos comentarios por lo que los estereotipos son difíciles de detectar en este contexto. Con el paso del tiempo esta contención aumenta pero no va acompañada de programación de actividades que aborden sistemáticamente la igualdad.

### La invisibilidad de la diversidad afectivo-sexual

Con respecto a la diversidad afectivo-sexual todavía se mantienen hoy prejuicios heredados. Las teorías homófobas han relacionado homosexualidad a civilizaciones decadentes y a delitos sexuales, partiendo de que esta variedad puede aparecer o desaparecer dependiendo de las circunstancias y es antinatural. Por otro lado, aunque buena parte de la sociedad ha superado estas ideas al poseer mayor cantidad de información, algunas personas creen que la orientación sexual puede modificarse pero, paradójicamente, no lo aplican a la heterosexualidad. Otros mitos corrientes asocian homosexualidad a promiscuidad, extravagancia, incapacidad de sentir amor y, por tanto, no discriminación a la hora de elegir pareja sexual (Penna y Mateos, 2014, Pichardo, 2015).

*La transgresión de ámbitos está especialmente castigada* en los chicos que tienen que aprender a reprimir sus sentimientos y rechazar todo aquello que se identifique con su parte femenina (Jayme, 1999). El hombre homosexual, según señalaba Ortiz-Hernández (2004), renuncia al poder que otorga la masculinidad y por eso es sancionado socialmente. La homosexualidad sigue sin aceptarse: «Dos profesoras recuerdan a un alumno al que conocieron en clase hace dos cursos. Una de ellas dice: “me he enterado de que sale con un chico. No puedo creer que sea gay”. “Yo ya lo veía algo extraño” contesta». (Registro de anécdotas, 2012). «“Los chicos le llaman ‘marica’” dice una profesora a otra. “Es que mira que es raro el chico”, contesta» (Registro de anécdotas, 2010).

La información que existe actualmente no impide que la mayoría del profesorado, al igual que sucede fuera del ámbito educativo, *suponga heterosexualidad en todas las personas*: «Varios adolescentes en el recreo se burlan de un compañero porque es amanerado. Una profesora comenta: “que sea amanerado no quiere decir que sea homosexual”» (Registro anecdótico, 2011).

Un porcentaje importante piensa que se trata de una *situación pasajera elegida libremente de forma caprichosa*, lo cual supone un gran retroceso porque ya en el siglo XIX, aunque se consideraba algo patológico, se eximía a la persona de «responsabilidad»: «“Hay que respetar las opciones sexuales” comenta una profesora, “y más ahora que se ha puesto de moda”, dice su compañera». (Registro anecdótico, 2011). Esta idea se relaciona con la asociación de homosexualidad a ciertas *conductas inmorales* reduciendo la persona a su condición sexual: «En una reunión de tutores, un profesor, hablando de las miradas que



algunos alumnos le dirigen cuando los descubre fumando, exclama “¡esto es como en Chueca! ¡Vaya insinuaciones!”» (Registro anecdótico, 2010).

Aún en nuestros días la *exhibición del amor homosexual no es tolerada de la misma forma que la de las relaciones heterosexuales*: «“Cuando voy a Madrid me quedo extrañado al ver a los gais”, dice una profesora joven». (Registro anecdótico, 2009). *La bisexualidad no es bien aceptada ni comprendida*. Se considera una excusa para ocultar la perversión y el libertinaje. Se ridiculiza. «“Le han pillado en una orgía con hombres y mujeres. “¡Qué suerte! ¡Hay que probar de todo!”», bromea una profesora» (Registro de anécdotas, 2010).

Se atribuye a los hombres homosexuales ciertas características relacionadas con la mayor sensibilidad, sentido estético y refinamiento y a las mujeres no heterosexuales mayor independencia y autonomía. *El sistema sexo-género está presente en las representaciones*: «“Estos gais ¡qué bien visten!”», comenta un profesor en la sala mientras ojea un periódico». (Registro de anécdotas, 2012). «“Los chicos no se atreven a enfrentarse con las lesbianas, tienen miedo” bromea un profesor mientras pasea por el patio» (Registro de anécdotas, 2011).

La familia *perfecta* es concebida siguiendo un modelo *ideal*. Se utiliza, a menudo, el término «familia desestructurada» para aquella que se aparta de este esquema. Existen numerosos prejuicios hacia las familias monoparentales y reconstituidas y *no se alude a las familias homoparentales*:

En el transcurso de una reunión de tutoría la orientadora comenta algunos aspectos de la situación personal de un alumno. «“Hay que tener en cuenta la situación familiar. El padre se marchó. Vive con la madre. La madre está desbordada»». (Registro anecdótico, 2010)

Después de diez años tras haber aprobado el matrimonio entre parejas del mismo sexo, este contrato constituye, junto con el derecho a la adopción que lleva aparejado, *un tema controvertido*:

Durante una reunión de tutoría se nos informa sobre las circunstancias de una niña adoptada por una pareja de dos mujeres. « ¿No provocará esto rechazo en el grupo?» dice una profesora. La orientadora explica que hasta el momento no se ha detectado ningún problema. (Registro de anécdotas, 2012)

Ante las circunstancias descritas, es lógico deducir que *la diversidad afectivo-sexual no se tiene en cuenta como contenido en las diferentes materias del currículum*: « ¿A saber qué pensarían los padres si abordamos este tema en las clases!», señala un profesor cuando una de las investigadora le explica que está programando unas actividades al respecto». (Registro de anécdotas, 2010). Se piensa que no es cuestión que haya que tratar en la esfera pública y, sin embargo, el sistema debe garantizar el bienestar del conjunto del alumnado y, por tanto, estudiar y comprender este tipo de diversidad. *Se elude la responsabilidad*:

La investigadora comenta en una reunión en el centro de formación que debería haber más cursos sobre la discriminación por orientación sexual en los centros educativos. Eso es algo que deben aprender fuera de la escuela, afirma un compañero». (Registro anecdótico, 2011). «Dos alumnos discuten en los pasillos: “eres una ‘nenaza’ dice uno de ellos con tono agresivo. Los profesores no intervienen»». (Registro anecdótico, 2011)

Las observaciones en el aula muestran la omisión de la cuestión LGTB en las clases, incluso cuando se emiten comentarios al respecto por adolescentes. La homosexualidad femenina se ignora también en el ámbito no formal (Penna y Mateo, 2014). No se hallan apenas anécdotas en este sentido. Durante el periodo observado no se puso en marcha actividad alguna que abordase lo anteriormente mencionado.

## Reflexiones finales

A pesar de las limitaciones del estudio (necesidad de continuidad por los rápidos cambios sociales nuestros días, complementación con otros trabajos que conduzcan a una mayor generalización de los resultados), se ha constatado, siguiendo las categorías establecidas, que apenas hay variaciones en la forma de pensar del profesorado en la actualidad con respecto a finales del siglo XX. Perduran prejuicios asociados al sistema sexo-género: diferente capacidad intelectual y rasgos de la personalidad que se ligan al sexo biológico. Por otra parte, el grupo docente, en líneas generales, no acepta la orientación no heterosexual con la naturalidad que se aprecia en las nuevas generaciones (Serrano, Gómez, Amat y López, 2012).

La diferencia con respecto a épocas pasadas estriba, según ponen de manifiesto las observaciones, en que se pone mayor empeño en disimular estas representaciones mentales porque las manifestaciones explícitas de sexismo y homofobia no se toleran socialmente. Se hacen mayores las diferencias entre los discursos formal e informal. Se omiten ciertos temas considerados controvertidos como se ha demostrado a lo largo de esta investigación dado que puede ser motivo de rechazo lo que no significa un verdadero cambio en profundidad en el modo de pensar.

Aunque, en ocasiones, se desarrollan actividades en pro de la igualdad en días concretos, estas experiencias aisladas no tienen apenas repercusión en el proceso formativo. Como elementos positivos, se detecta que los comentarios estereotipados disminuyen en los últimos años y que la participación en proyectos de igualdad no es rechazada abiertamente como en el caso de la colaboración solicitada en este estudio. Queda aún un largo camino por recorrer hasta que se produzca la concienciación de que el sistema educativo debe hacer mayor hincapié para corregir las desigualdades también en este terreno. Por todo ello, el profesorado debe reflexionar sobre sus concepciones y abordar ciertas cuestiones en la marcha cotidiana de las clases.

## Referencias

- Aguilar Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 177-185.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Archer, L. (2007). *Class, gender, (hetero) sexuality and schooling: paradoxes within working class girls, engagement with education and post-16 aspirations*. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 165-180.
- Ayala, A.I. y Mateo, P. L. (2005) (Coord.). *Educación en relación, estereotipos y conflictos de género*. Zaragoza: Departamento de Educación y Ciencia del gobierno de Aragón.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blaise, M. y Taylor, A. (2012). Using Queer Theory to Rethink Gender Equity in Early Childhood Education. *Young Children*, 67 (1), 88-96.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

- Bowen, N. K., Wegmann, K. M., Webber & Kristina C. (2013). Enchancing a Brief Writing Intervention to Combat Stereotype Threat among Middle-School Students. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), 427-435.
- Calvo Salvador, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. Estado de la cuestión en España. *Educación XXI*, 15 (1), 43-60.
- Castillo Mayén, M. R. (2011). *Discriminación de género y dominación social. Análisis de los estereotipos de género y de la influencia del priming subliminal*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Cubero, M., Santamaría, A, Rebollo, M.A., Cubero, R., García, R. y Vega, L. (2015). Teacher negotiating discourses of gender (in)equality: the case of equal opportunities reform in Andalusia. *Gender and Education*, september, 1-34 doi: 101080/09540253.2015.1083947.
- Chacártegui, C. (2001) (1ª ed.). *Discriminación y orientación sexual del trabajador*. Valladolid: Editorial Lex Nova.
- Conway, J. K., Bourque, S. C. y Scott J. W. (2000). El concepto de género. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, 227-238. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porría.
- Donoso-Vázquez, T., Montané, A. y Pessoa, M.E. (2014). Género y calidad en educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17(3), 1-14.
- Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (2013a). *Estudio sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España*. Recuperado de <http://www.felgb.org>.
- Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (2013b). *Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo*. Recuperado de <http://www.felgb.org>.
- Gimeno Sacristán, J., Santos Guerra, M.A., Torres Santomé, J., Jackson, P. W. y Marrero Acosta, J. (2015). *Ensayos sobre el currículum. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez Vázquez, M. B. y Porto, A. M. (2010). Educación Superior y Mercado de Trabajo: Aspectos diferenciales en función del género. En R. M. Rald Philipp (Coord.), *Investigaciones actuales de las mujeres y del género* (pp. 201-216). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. El colegio de Sonora* (pp.113-145). Sonora: Hermosillo.
- Guber, R. (2004) (2ª ed.). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Halpern, D. F. (2011). *Sex Differences in Cognitive Abilities*. Fourth Edition. Florence: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

- Hyde, J. y Delamater, J. D. (2006). *Understanding human sexuality* (9th ed.). Boston (USA): McGraw Hill.
- Hernández Morales, G., Jaramillo, C. y Cerviño, M. J. (2005). Tomar en serio a las niñas. *Cuadernos de educación no sexista*, 17, 5-85. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/serieEducaNoSexista/docs/cuaderno17.pdf>
- Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M., y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Ion, G., Durán, M. M. y Bernabeu, M. D. (2012). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 123-140.
- Jayme, M. (1999). La identidad de género. *Revista de Psicoterapia*, Vol. X, 40, 5-22.
- Kimmel, M. S. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *Isis Internacional. Ediciones de las mujeres*, 24, 49-62.
- Lamb, S., Graling, K. & Lustig, K. (2011). Stereotypes in Four Current AOUM Sexuality Education Curricula: Good Girls, Good Boys, and the New Gender Equality. *American Journal of Sexuality Education* 6 (4), 360-380.
- Marsh, V. (17 de septiembre de 2011). Los estereotipos afectan al rendimiento académico de las mujeres. *Tendencias sociales*.
- Martín Casares, A. (2006) (1ª edición). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra.
- Moreno, A. (2010). Mujeres y Ciencia: de la negación y la invisibilidad a las aportaciones para la renovación de las Humanidades y las Ciencias Sociales en la era digital. En R. M. Rald Philipp (Coord.), *Investigaciones actuales de las mujeres y del género* (pp. 239-252). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Mulac, A., Giles, H., Bradac, J. J. y Palomares, N. A. (2013). *The Gender-Linked Language Effect: An Empirical Test of a General process Model*. *Language Sciences*, 38, 22-31.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E. y Folque, A. (1999). *Estereotipos de género*. Lisboa: Comisión para la Igualdad y los Derechos de las Mujeres.
- Ortiz Hernández L. (2004). La opresión de las minorías sexuales desde la inequidad de género. *Política y Cultura*, 22, 161-182.
- Penna Tosso, M. y Mateos Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia en los futuros docentes. *Revista iberoamericana de Educación*, 66, 23-142.
- Pichardo Galán, J.I. (Coord.) (2015). *Abrazar la diversidad*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Planella, J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15 (1), 265-283.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (tomo 2). *Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Piedra de la Cuadra, J., Rodríguez Sánchez, A.R., Ries, F. y Ramírez Macías, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado* 17 (1), 325-338.

- Piusi, A. M. (2001). Dar clase: el corte de la diferencia sexual. En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp.145-165). Madrid: Akal.
- Rald Philipp, R. M. (2010). Diferencias de género, empleo de las mujeres y el nuevo rol de género femenino. En R. M. Rald Philipp (Coord.), *Investigaciones actuales de las mujeres y del género* (pp.91-107). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Rebollo, M. A. y García, R. (2009). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rocha, T. C.; Labraña, P. A. y García, J. (2010). Expectativas del profesorado en relación al género cuando evalúan las capacidades metacognitivas de sus alumno(a)s. En R. M. Rald Philipp (Coord.), *Investigaciones actuales de las mujeres y del género* (pp.217-228). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Menéndez, M. C. y Torío López, S. (2005). El discurso de género del profesorado de Educación Infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), 471-487.
- Romero, I. (1997). La coeducación como tema transversal del currículo. En M. T. Alario, C. García Colmenares y C. Alario (Coord.), *Persona, Género y Educación* (pp.13-21). Salamanca: Amarú.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012) (5ª edición). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Secretaría Mujer e Igualdad en Castilla y León de Comisiones Obreras (2015). *Las mujeres en Castilla y León. Acercamiento a su situación social y laboral*. Recuperado de <http://www.castillayleon.ccoo.es/webcastillayleon/Areas:Estudios>.
- Serrano, F. J., Gómez García, A., Amat Muñoz, L. Mª y López Gomix, A. (2012). Aproximación a la homofobia desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Sexual de la Universidad de Murcia. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Monográfico*, 6, 74-88.
- Soriano, S. (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. Salamanca: Amarú.
- Stolke, V. (2004). La mujer es puro cuento. La cultura de género. *Revista de Estudios Feministas*, 12 (2), 1-17.
- Subirats, M., Brullet, C. (2002). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. En: González, A., Lomas, C. [Coords.]. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, pp. 133-167.
- Talburt, S. y Rasmussen, M. L. (2010). "After-Queer" Tendencias in Queer Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (1), 1-14.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomé, A. (2001). La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela. En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* 87-98. Madrid: Akal.
- Urruzola, M. J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.