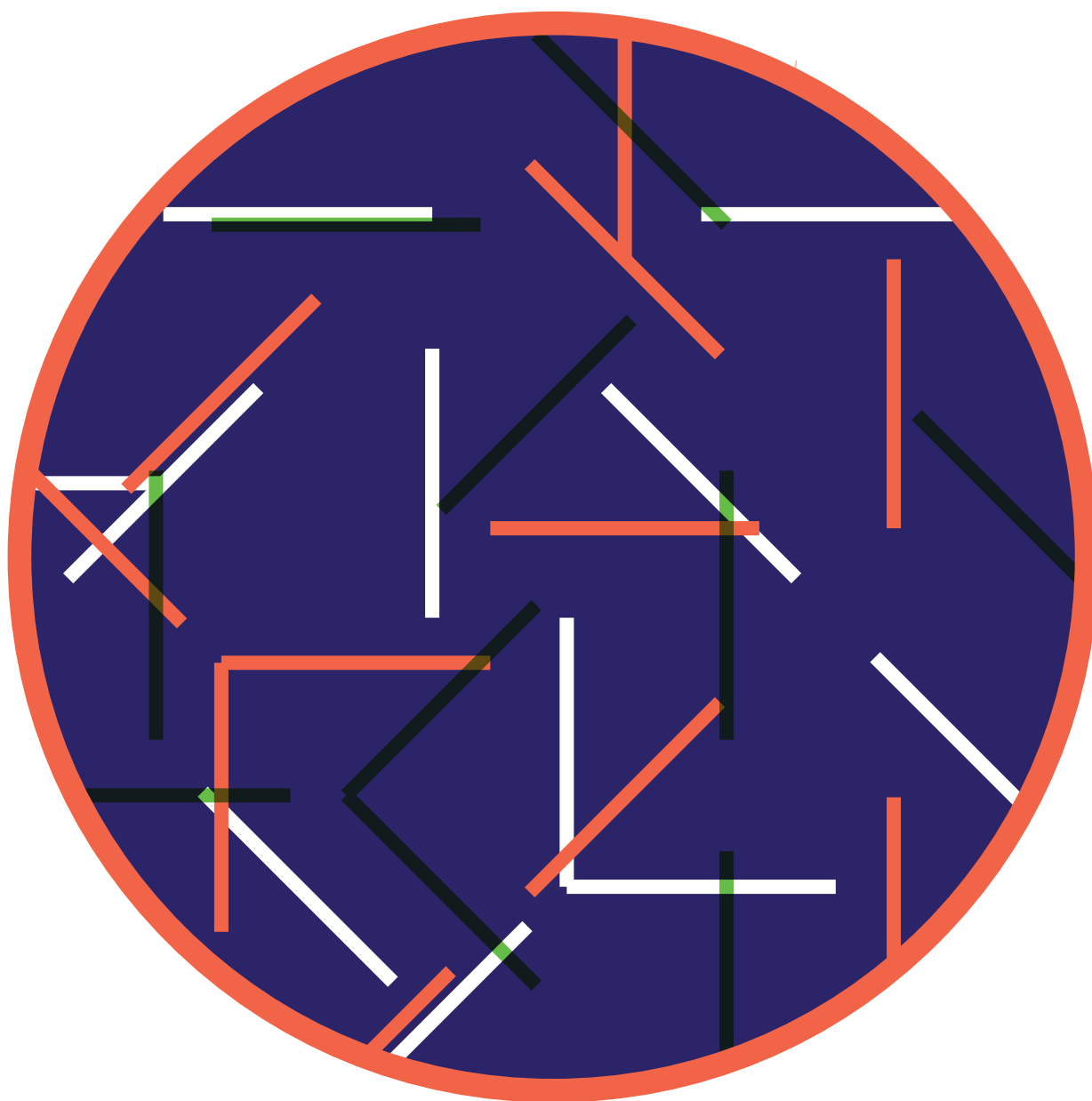


REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

58 (20,3) SEPTIEMBRE 2017

FORMACIÓN Y ACCIÓN DOCENTE





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

Número 58 (20, 3) – Septiembre 2017

Formación y acción 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 Albuerne 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 Jambriña (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)

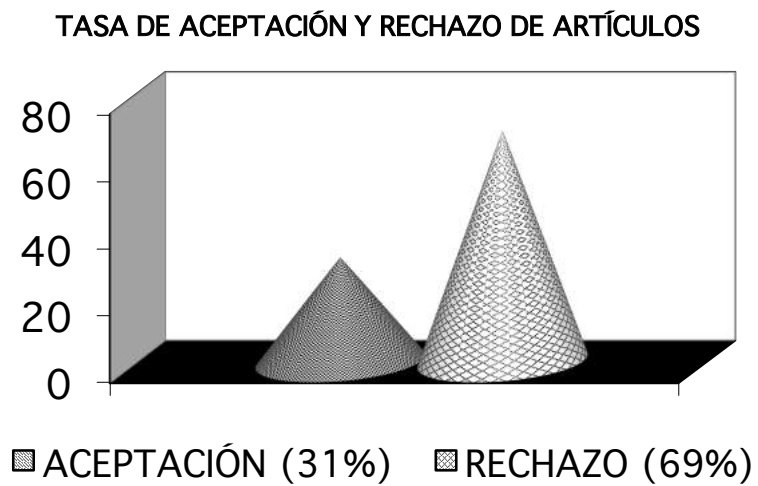
**ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP**

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/>



Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

Continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 58 (20, 3) – Septiembre 2017

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

MONOGRÁFICO

Formación y acción docente

Flipped Classroom y Didáctica de las Matemáticas en la Formación online de Maestros de Educación Infantil.

Mara Sacristán San Cristóbal, Déborah Martín R., Enrique Navarro Asencio, Javier Tourón Figuroa **1**

Aprendizaje profesional a través del diseño enfocado en tareas: dando respuesta a las investigaciones de referencia y los intereses de los estudiantes (English).

Jason Todd, David Hibbert **15**

Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento.

Jessica Paños Castro **33**

Evaluación formativa, regulación del trabajo, organización, compromiso, seguimiento y asistencia en Universidades Españolas (English).

David Hortigüela Alcalá, Javier Fernández Río, Javier Castejón Oliva, Ángel Pérez Pueyo **49**

Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria.

Carlos Salavera Bordás, Pablo Usán Supervía **65**

Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación.

Inmaculada Asensio Muñoz, Covadonga Ruiz de Miguel **79**

Propiedades psicométricas del instrumento prácticas derivadas del aprendizaje social del profesorado.

Ana Karen Hurtado Espinoza, María Luisa Madueño Serrano **93**

Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria.

Raúl Tárraga-Mínguez, Pilar Sanz-Cervera, Gemma Pastor-Cerezuela, M.ª Inmaculada Fernández-Andrés **107**

La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios.

María Teresa Becerra Traver **117**

Conocimientos, actitudes y prácticas docentes que favorecen la formación del carácter en estudiantes universitarios: una propuesta de evaluación.

Irene Osorio Pineda **131**

Competencia matemática, actitud y ansiedad hacia las Matemáticas en futuros maestros.

Rosa Nortes Martínez-Artero, Andrés Nortes Checa **145**

Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación.

Antonio-Manuel Rodríguez-García, Tomás Sola-Martínez, Manuel Fernández-Cruz **161**

Los significados otorgados a las relaciones adolescentes desde la comunidad escolar.

Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde, Haritz Mendiguren Goienola, Amaia Álvarez-Uria, María-Teresa Vizcarra Morales **179**

Los futuros pedagogos ante el hecho religioso. Estudio exploratorio en la Universidad de Barcelona.

Montserrat Freixa Niella, Ruth Vilà Baños, María José Rubio Hurtado, Fatima Belghiranne El Moussaoui **195**

Objetos convertidos en sujetos: encuentros con voces excluidas dentro de una asignatura sobre inclusión educativa.

Lourdes De la Rosa Moreno **209**

International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

Continuation of the formerly called Teacher-training Colleges

Journal Number 58 (20, 3) Septiembre 2017

ISSN 1575-0965

INDEX

MONOGRAPHIC

Training and teaching action

Flipped classroom and mathematics didactics in online education of Early Childhood Teachers.

Mara Sacristán San Cristóbal, Déborah Martín R., Enrique Navarro Asencio, Javier Tourón Figuroa **1**

Professional learning through a focus on task design: responding to historical scholarship and students' interests.

Jason Todd, David Hibbert **15**

Entrepreneurship education and active methodologies for its promotion.

Jessica Paños Castro **33**

Formative assessment, work regulation, organization, engagement, tracking and attendance in Spanish Universities.

David Hortigüela Alcalá, Javier Fernández Río, Javier Castejón Oliva, Ángel Pérez Pueyo **49**

Repercussion of stress coping strategies on Secondary Education students' happiness.

Carlos Salavera Bordás, Pablo Usán Supervía **65**

Measurement and assessment of beliefs about the profession at initial teachers' training.

Inmaculada Asensio Muñoz, Covadonga Ruiz de Miguel **79**

Psychometric properties derived from social learning practices of university professor.

Ana Karen Hurtado Espinoza, María Luisa Madueño Serrano **93**

Analysis of the perceived self-efficacy in the use of ICT of preservice primary and preschool teachers.

Raúl Tárraga-Mínguez, Pilar Sanz-Cervera, Gemma Pastor-Cerezuela, M.^a Inmaculada Fernández-Andrés **107**

Public speaking skill. A teaching experience with university students.

María Teresa Becerra Traver **117**

Knowledge, attitudes and teaching practices that favour character formation in university students: an evaluation proposal.

Irene Osorio Pineda **131**

Mathematical competence, attitude and anxiety towards mathematics in future Primary school teachers.

Rosa Nortes Martínez-Artero, Andrés Nortes Checa **145**

Impact of Burnout on the professional development of professors. A review of research.

Antonio-Manuel Rodríguez-García, Tomás Sola-Martínez, Manuel Fernández-Cruz **161**

The meanings given to adolescents relationships from the school community.

Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde, Haritz Mendiguren Goienola, Amaia Álvarez-Uria, María-Teresa Vizcarra Morales **179**

The future pedagogues before the religious fact. Exploratory study at the University of Barcelona.

Montserrat Freixa Niella, Ruth Vilà Baños, María José Rubio Hurtado, Fatima Belghiranne El Moussaoui **195**

Objects become subjects: meetings with excluded voices in a subject about inclusive education.

Lourdes De la Rosa Moreno **209**

Sacristán San Cristóbal, M., Martín R., D., Navarro Asensio, E. & Tourón Figueroa, J. (2017). Flipped Classroom y Didáctica de las Matemáticas en la Formación online de Maestros de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.292551>

Flipped classroom y didáctica de las matemáticas en la formación online de maestros de Educación Infantil

Mara Sacristán San Cristóbal⁽¹⁾, Déborah Martín R.⁽¹⁾, Enrique Navarro Asencio⁽²⁾, Javier Tourón Figueroa⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad Internacional de La Rioja, ⁽²⁾ Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El presente trabajo de investigación se ha llevado a cabo en la asignatura Didáctica de las Matemáticas en la formación de maestros de Educación Infantil, siguiendo el modelo pedagógico *Flipped Learning*, en un entorno completamente online. Este modelo compromete a invertir los roles del docente y del alumno, haciendo a este último protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

El objetivo ha sido analizar los resultados de aprendizaje y la satisfacción del alumnado tras experimentar el modelo *flipped classroom* en uno de los temas de la asignatura. Para ello, se utilizó un diseño cuasiexperimental con un grupo de control no equivalente y una medida pretest de los resultados de aprendizaje para controlar las posibles diferencias iniciales entre los grupos.

Se explicitan las distintas fases en la aplicación del modelo *flipped*, tanto la preparación previa a la sesión presencial virtual del profesor y los alumnos, como el desarrollo de la misma y la evaluación final.

Los resultados de este estudio muestran que este enfoque pedagógico aumenta el rendimiento de los alumnos y más aún cuando se asiste en directo a las sesiones. Igualmente, las valoraciones subjetivas obtenidas tienen como eje común la motivación y satisfacción hacia la metodología experimentada.

Palabras clave

Clase inversa; Aprendizaje Inverso; Formación de maestros; Educación Online.

Contacto:

Javier Tourón. Vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo. Universidad Internacional de La Rioja. c/ Avenida de la Paz, 137, 26006 Logroño (La Rioja). Telf. 941 210 211 ext. 1388. javier.touron@unir.net

Flipped classroom and mathematics didactics in online education of Early Childhood Teachers

Abstract

This research work has been carried out in the subject Didáctica de las Matemáticas in the training of teachers of Early Childhood Education following the pedagogical model *Flipped Learning* in a completely online environment. This model commits to reverse the roles of the teacher and students making the latter the protagonists of their own learning process.

The objective was to analyse the learning outcomes and student satisfaction after experiencing the *flipped classroom* model in one of the units of the subject. For this, a quasi-experimental design was used with a non-equivalent control group and a pretest measure of learning outcomes to control possible initial differences between groups.

The different phases in the application of the flipped model are explained, both the preparation before the virtual face-to-face session of the teacher and the students, and its development and the final evaluation.

The results of this study show that this pedagogical approach increases student performance and even more when they attend live sessions. Likewise, the subjective assessments obtained have as a common axis: the motivation and satisfaction towards the methodology experienced.

Key words

Flipped Classroom; Flipped Learning; Teacher Training; Online Education

Introducción

El despliegue del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) ha supuesto un modelo educativo enfocado al desarrollo de competencias. Estas son entendidas como el aprendizaje de un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que deben aplicarse y transferirse a un contexto determinado.

Esta orientación metodológica, dirigida al desarrollo competencial, traslada un modelo universitario centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje (Rué, 2007). Por otra parte, el Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) implica el cómputo de horas de clases lectivas, horas de estudio, horas dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación, y realización de las pruebas de evaluación, para la obtención de créditos, lo que sitúa el aprendizaje en su condición global (Valiente, Kindelan, Ayuga y Martín, 2016)

Este enfoque requiere un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje (Tourón y Santiago, 2015), y más concretamente en la formación de los futuros profesores (Martín y Santiago, 2016).

Ante estas nuevas propuestas europeas, el modelo educativo *Flipped Classroom*, puede ser de los más congruentes con la filosofía del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Este modelo Tourón (2016) lo define como:

Un enfoque pedagógico y metodológico pautocéntrico que lleva a personalizar el aprendizaje de cada estudiante, ayudándole a asumir el peso y la responsabilidad de su propio progreso y desarrollo personal, haciendo para ello uso de la tecnología digital como herramienta necesaria para llevar a cabo dicha personalización, al tiempo que se fomenta un aprendizaje más profundo, flexible y creativo, de modo que el profesor se convierte en guía, mentor y consejero en el itinerario de cada alumno hacia el logro de sus metas.

Este enfoque, de acuerdo con la definición anterior, compromete a invertir los roles del docente y del alumno, haciendo a este último protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El profesor, ahora, debe definir objetivos específicos para la instrucción, que se realiza fuera del aula, así como para las sesiones presenciales; reorganizar los contenidos y los espacios, orientándose a los modelos *Blended Learning*; mantener un espacio de aula versátil, donde incorporar metodologías activas y tecnología digital que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces ¿qué sucede en el entorno de la formación universitaria online? Podríamos suponer que al utilizar tecnología y herramientas digitales, como medios ordinarios para la formación, se facilitaría el desarrollo competencial de los estudiantes. Sin embargo, “el hecho de realizar los estudios de forma online no garantiza que los alumnos adquieran las competencias necesarias, ni siquiera la competencia tecnológica, sino que es la labor docente de los profesores y su metodología de enseñanza la que repercutirá en dicha adquisición” (Íñigo, 2016, p.475).

Por supuesto, la tecnología y las actividades que se realicen durante las clases (sea en el entorno online o presencial) son elementos esenciales en este modelo, pero lo primordial es conocer la filosofía pedagógica que lo sustenta que es anterior al manejo de herramientas tecnológicas. Esta unión será crucial para involucrar al alumno y conseguir el éxito de su aprendizaje (Martín y Tourón, en prensa). Las herramientas no se utilizan exclusivamente para la entrega de tareas en formato digital (Rivera, Sánchez, Romo, Jaramillo y Valencia, 2013), o para acceder al aula virtual, sino para la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas y habilidades, es decir, competencias (Valero, Redondo y Palacín, 2012).

Algunos autores como (Quirk-Dorr, Anderson y Hoover, 2013) se pronuncian sobre sus ventajas (Walsh, 2013a) en un panel de expertos; además, existen investigaciones empíricas sobre su impacto (Bergmann y Sams, 2012; Calvillo, 2014; Martín y Santiago, 2015; Szoka, 2013; Walsh, 2013b), entre las que se pueden destacar:

- a) **Adaptación al ritmo de cada estudiante.** Potencialmente, el modelo Flipped Classroom permite al profesor fijar un el contenido por semanas, meses o el curso entero, permitiendo a los estudiantes que aceleren su aprendizaje a través del plan de estudios si están listos (Tourón, Santiago y Díez, 2014).
- b) **Implicación del estudiante;** menor estrés (Marlowe, 2012); mayor participación y desarrollo del pensamiento crítico (Martín y Núñez, 2015); mayor colaboración, formulan más preguntas (Tourón, 2015).
- c) **Aprendizaje más profundo:** permite realizar actividades que desarrollen las categorías cognitivas de orden superior de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001).
- d) **Proceso y resultados de aprendizaje** (Martín y Núñez, 2015; Calvillo, 2014). Similares resultados obtienen Marcey and Brint (2011) quienes señalan que el grupo experimental (*flipped classroom*), obtuvo unos resultados considerablemente mejores, tanto en los cuestionarios como en el examen final.

Ahora bien, ¿cuáles son los resultados en estudios de formación universitaria online desarrollados bajo el modelo *flipped*? Existen estudios en la formación presencial (Angelini y García-Carbonell, 2015; Lin, Zhu, Chen, Wang, Chen, Li y Zou, 2017; Martín R. y Núñez, 2015; Martín R. y Tourón, (en prensa); Pierce y Fox, 2012; Prieto, Díaz, Monserrat y Reyes, 2014; O'Flaherty y Phillips, 2015; Thai, De Wever y Valcke, 2017), pero todavía muy pocos estudios sobre *Flipped Learning* en entornos online (Galway, Corbett, Takaro, Tairyan y Frank, 2014; Marshall, 2016; Marshall y Buitrago, 2017; Sun, Wu y Lee, 2016). A priori, podemos pensar que se produce de la misma manera, el alumno tiene acceso al contenido de forma permanente en su aula virtual o *Learning Management System* (LMS), puede acceder a los vídeos, textos o audios, previamente a la sesión presencial virtual y utilizar éstas para aclaración de dudas, realizar actividades prácticas o reflexivas utilizando dinámicas, técnicas de aprendizaje cooperativo o colaborativo o estudios de casos, entre otros (Íñigo, 2015).

Metodología

El objetivo de este estudio es analizar los resultados de aprendizaje y la satisfacción del alumnado tras experimentar el modelo *flipped classroom* en el tema: "Las magnitudes en Educación Infantil", de la asignatura de Didáctica de las Matemáticas del segundo curso en el Grado de Maestro en Educación Infantil en el año académico 2016-2017. El Grado, al completo, se desarrolla en un entorno online y, por tanto, la experiencia *flipped* también.

La hipótesis plantea que los alumnos que reciban la instrucción con un modelo *flipped* obtendrán mejores resultados que los que lo hagan con el modelo convencional.

Por otra parte, se espera que los alumnos del grupo experimental muestren un grado elevado de satisfacción con la experiencia.

Participantes

Se utilizó un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente (Campbell y Stanley, 1963) y se utilizó una medida pretest de los resultados de aprendizaje para controlar las posibles diferencias iniciales. La muestra está compuesta por 64 alumnos, de los cuales 19 pertenecen al grupo experimental y 43 al grupo de control.

Variables

La variable independiente es la modalidad de intervención. Mientras que el grupo experimental utiliza el modelo *flipped classroom*, el grupo de control sigue el modelo expositivo tradicional (en ambos casos online).

La variable dependiente son los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos en la unidad seleccionada, a partir de un trabajo práctico evaluado mediante una rúbrica, idéntica en ambos grupos.

Se trató de aumentar la validez interna de la investigación incluyendo como covariable los resultados previos de aprendizaje, calculado a partir de las calificaciones de todas las tareas anteriores de la misma materia hasta el comienzo de la situación experimental.

Tanto la variable dependiente como la covariable varían entre 0 y 10 puntos, aunque no se pueden comparar directamente porque son producto de la evaluación de contenidos distintos. Por ese motivo, no se analizan diferencias pretest-postest.

Otro factor que se analizó, en este caso en el grupo experimental, es posible efecto de la asistencia o no a las sesiones presenciales virtuales bajo la metodología *flipped*.

Además, se ha analizado la percepción de los alumnos respecto a la mejora de su experiencia de aprendizaje a través del cuestionario de Driscoll (2012) que se incluye en el anexo y cuyos ítems se valoran con una escala tipo Likert de 5 puntos.

Procedimiento: desarrollo de la experiencia

La construcción de las nociones de magnitud y medida deben arrancar en esta etapa para que los niños entren en contacto con situaciones que les provoquen el descubrimiento de las magnitudes, a partir de sus percepciones de determinadas propiedades en los objetos (Chamorro, 2005). De ahí que, en cumplimiento con la competencia específica CE33 de esta asignatura: "Conocer los fundamentos matemáticos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes", los objetivos definidos en este tema fueron:

- Saber qué es una magnitud.
- Saber cómo se produce su conocimiento en el niño.
- Conocer cada una de las etapas en la progresión de la enseñanza de las magnitudes.
- Analizar cómo trabajar cada una de las magnitudes en Educación Infantil.
- Diseñar actividades para el aprendizaje de las magnitudes en Educación Infantil.

Fases en la aplicación del modelo *flipped* a la unidad didáctica

1. Preparación previa del profesor

En primer lugar se grabaron dos vídeos de unos 8 minutos cada uno en el estudio de grabación de la Universidad. En ellos aparece la profesora explicando los contenidos sobre una presentación en formato ppt. Posteriormente, estos vídeos se enriquecieron con preguntas emergentes a través de *EDPuzzle*, de tal manera que el alumno podrá ir contestando a las mismas y obtener un *feedback* inmediato en función de sus respuestas.

2. Antes de la sesión presencial virtual

Tras la edición de los vídeos, el departamento de contenidos de la Universidad los insertó en el aula virtual como una parte más de este tema para que estuvieran a disposición de los alumnos una semana antes de la clase presencial virtual. Los alumnos necesitan iniciar sesión en *EDPuzzle* para el visionado mediante un nombre de usuario y contraseña, de tal manera que sus respuestas quedan registradas para que puedan ser revisadas por el profesor antes de la sesión presencial y así trabajar sobre aquellos contenidos que hayan entrañado mayor dificultad entre los alumnos. Los vídeos fueron visionados por 26 alumnos de 42 matriculados en la asignatura (62%), aunque solo 10 estudiantes (24%) lograron superar con éxito el 50% de las preguntas planteadas.

3. Durante la sesión presencial virtual

Los alumnos acuden a la sesión presencial virtual habiendo trabajado previamente el contenido del tema, puesto que el vídeo está preparado para que no se puedan omitir las preguntas, sino que hay que visionarlo y contestar activamente. Por tanto, en esta sesión se profundizó en aquellas cuestiones que obtuvieron peor puntuación y en otras que surgieron posteriormente como consecuencia de una toma de contacto previa del alumno con el contenido del tema antes de la clase.

Seguidamente se planteó una actividad grupal, posible de manera online a través de *Adobe Connect* en su función "Crear grupos de trabajo", de tal manera que la clase se divide en

salas virtuales independientes en las que cada grupo trabaja de manera autónoma, como si estuvieran compartiendo una misma mesa colocados en otro rincón de la clase. Los grupos constaban de tres personas que la herramienta elige al azar, aunque también es posible que el profesor pueda elegir a los integrantes de los equipos según su criterio.

Cada grupo tiene comunicación directa con el profesor, el cual puede ir entrando a cada grupo para revisar el trabajo, solventar dudas o hacer cualquier comentario, igual que si nos paseáramos por las mesas de los grupos en un aula física. En cada sala, los integrantes de cada equipo se pueden comunicar entre sí por el chat, o darles acceso al micrófono para que puedan hablar. Asimismo se pueden abrir pizarras, notas o compartir documentos en los que todos colaboren con el fin de tener recopilado el trabajo que se va realizando en cada grupo.

La actividad planteada fue la elección de una determinada magnitud (longitud, capacidad, masa o tiempo) para ser trabajada en Educación Infantil, describiendo cada una de las fases descritas para su aprendizaje por parte de los niños, es decir, las cuatro primeras de las siete que se describen en la progresión de la enseñanza de la magnitudes (Chamorro, 2015, p. 324):

- Estimación sensorial. Apreciación de la magnitud
- Comparación directa (sin intermediarios)
- Comparación indirecta (uso de un intermediario)
- Elección de una unidad

Una vez finalizada esta parte de la actividad, todos los alumnos volvieron a la sala general mediante la opción "Finalizar grupos de trabajo" y se importaron a esta los documentos colaborativos para ser compartidos con toda la clase. A continuación, un miembro de cada grupo se prestó voluntario para exponer la actividad en cuestión que, a su vez, implicaba diseñar actividades apropiadas para poner en práctica en el aula de Educación Infantil. La co-evaluación de dicha actividad se realizó a través de una rúbrica con indicadores y niveles de dominio diferenciados para facilitar al alumno la información sobre su realización y evaluación, además de asumir la responsabilidad en su propio aprendizaje. Este documento se subió previamente al apartado de Documentación de la herramienta *Adobe Connect*, junto con los archivos PDF correspondientes a las presentaciones de los dos vídeos, e igualmente se compartió en directo en la sesión presencial virtual. De esta manera, surgió un debate junto con la profesora acerca de las actividades más fructíferas y que podrían adecuarse más a un aula de Educación Infantil, desechando otras que, si bien en un inicio podrían parecer atractivas, tras el análisis en gran grupo resultaron ser más complicadas en la práctica, algo muy valioso para la futura acción docente del alumno del Grado de Maestro. Esta actividad en sí misma constituye una de las competencias básicas descritas en la asignatura: "Diseñar y planificar propuestas de enseñanza/aprendizaje en las que se apliquen estrategias y métodos propios de la didáctica de las matemáticas".

4. Después de la clase presencial virtual

Tras esta sesión presencial virtual, en la asignatura se propone una actividad individual puntuable, para diseñar actividades de las etapas de la progresión didáctica de las magnitudes, que es algo que, como acabamos de describir, el alumno ya ha tenido oportunidad de trabajar con el profesor y en equipo con sus compañeros de clase. La grabación de esta sesión se puso a disposición de todo el alumnado, en el aula virtual, para su visionado en diferido para aquellas personas que no pudieron asistir al directo.

Igualmente, para esta actividad individual, los alumnos tenían disponible la rúbrica de su evaluación en el apartado de Documentación. Los vídeos permanecieron a disposición del alumno incluso después de la experiencia *Flipped* para que pudieran servir como material de estudio de la asignatura de cara al examen final.

Plan de análisis de datos

Los datos de las calificaciones de las actividades individuales fueron sometidos a un análisis comparativo frente a los datos de las calificaciones de rendimiento previo de los alumnos durante el periodo lectivo anterior en la misma asignatura, desde el inicio hasta la situación experimental. El objetivo es comprobar si los grupos difieren significativamente en la variable de rendimiento previo, que se ha seleccionado por su valor predictivo alto sobre el rendimiento posterior; además nos interesa utilizarla como covariable en el análisis de las diferencias entre los grupos, para ajustar cualquier posible diferencia inicial (aunque no fuese significativa), a los resultados en la variable dependiente.

Como eje central de la investigación, se lleva a cabo una comparación de los resultados de aprendizaje en la actividad “diseño de las actividades de las etapas de la progresión didáctica de las magnitudes para el aula de educación infantil”, del grupo que trabajó bajo la metodología *flipped* y el grupo de control. Se aplicó un análisis de covarianza empleando como variable independiente el grupo y como covariable los resultados iniciales de aprendizaje. También se ha estimado el tamaño del efecto empleando el estadístico η^2 al cuadrado parcial y las diferencias en los resultados finales de los grupos sin el efecto del rendimiento previo mediante el test de Bonferroni.

La normalidad para la variable dependiente se analiza con la prueba de Kolmogorov. El grupo control obtiene una $z=.854$ ($p=.460$); mientras que el grupo experimental tiene una $z=.657$ y ($p=.781$), ambos casos permiten aceptar la hipótesis nula.

La misma prueba de normalidad se realiza en el grupo experimental, teniendo en cuenta la asistencia a la sesión presencial o no. Los resultados en el grupo que no asiste son: $z=.49$ ($p=.969$), y en el alumnado que asiste a las sesiones de trabajo $z=.60$ ($p=.867$). También se acepta la hipótesis nula.

A continuación, los resultados de aprendizaje de las actividades individuales previas a la situación experimental se compararon entre los grupos mediante una prueba *t* de Student para muestras independientes. El objetivo era comprobar si la muestra era homogénea respecto a los niveles de rendimiento antes del comienzo.

Al finalizar la experiencia en el grupo experimental se aplica el cuestionario de satisfacción, voluntario y anónimo (con un 33% de participación), del que se calculan las medias obtenidas para cada ítem. El cuestionario lo cumplimentan los alumnos comparando su experiencia de aprendizaje previa a la situación experimental en esta misma asignatura.

Resultados

Existe una diferencia en el promedio de las notas a favor del grupo control, un total de 0,983 puntos (Tabla 1). Por tanto, los grupos no son equivalentes respecto a los resultados de aprendizaje previo y es necesario introducir esta variable como elemento de control, tal como se había previsto. Previamente a este análisis se comprobó la homocedasticidad de los grupos mediante la prueba *F* de Levene ($F=0,228$; $p=0,635$), lo que permite aceptar la hipótesis nula.

Tabla 1.

Prueba T de Student en los resultados previos grupo control y experimental.

GRUPO	N	Media	D.T.	t de Student	P
Control	43	7,779	1,443	2,685	0,009
Experimental	19	6,795	1,016		

Los resultados del análisis de covarianza para las diferencias entre los grupos, tomando como covariable el rendimiento previo ($F=12,451$; $p=0,001$), que presenta diferencias entre los grupos experimental y control, arrojan diferencias significativas ($F=11,029$; $p=0,002$), con un tamaño del efecto de 0,157 como señala el estadístico eta cuadrado parcial. La diferencia de las medias ajustadas (eliminando el efecto del rendimiento previo) es 1,209 ($p=0,002$) a favor del grupo experimental (ver figura 1). Esta diferencia es significativa como muestra el test de Bonferroni.

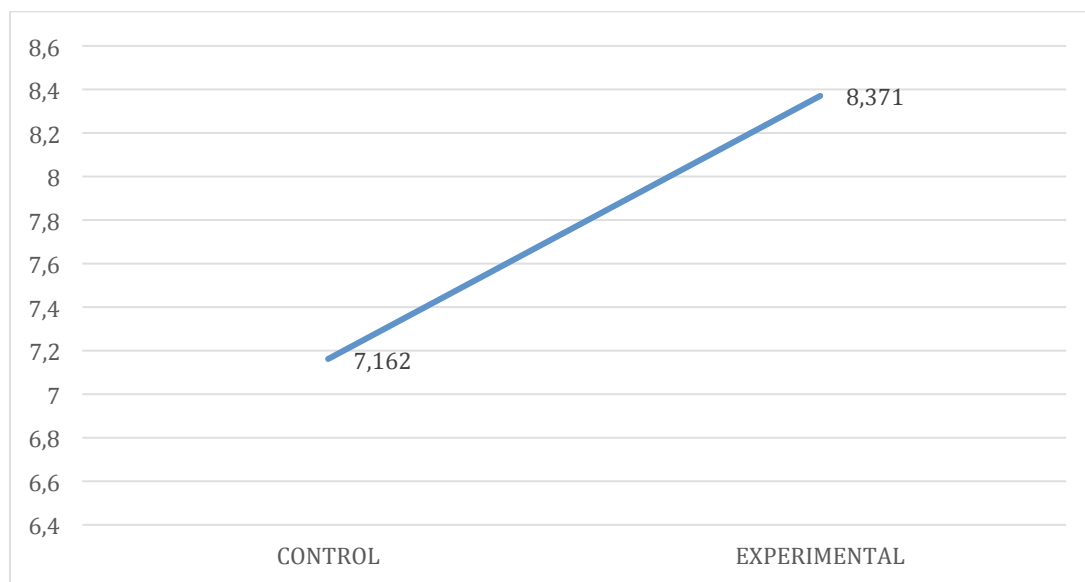


Figura 1. Valores medios de los resultados posttest del grupo control y experimental ajustando el efecto del rendimiento previo

Adicionalmente, se han analizado las diferencias de rendimiento en el grupo experimental en función de que los alumnos asistieran a las sesiones presenciales virtuales o las viesen en diferido.

Los resultados de la diferencia de medias para estos dos subgrupos (dentro del grupo experimental) reflejan un valor de 7,611 puntos para los alumnos que no asisten a las sesiones ($n=9$) y de 8,50 para los que sí asisten ($n=10$). Las diferencias entre ambos grupos (0,89 puntos), aunque aparentes desde el punto de vista práctico, no son estadísticamente significativas ($t= 1,507$; $p=.158$), dado el tamaño de los grupos.

El cuestionario de satisfacción de los alumnos con la metodología *flipped* ofrece los resultados que refleja la figura 2. De la percepción de los estudiantes con la metodología experimental destacan, principalmente los siguientes aspectos: “el aprendizaje es más activo y experiencial”; “la inversión de tiempo es mayor”; “la metodología *flipped* les ha gustado más”; “el profesor dispone un clima facilitador”; “han podido autoevaluar su aprendizaje”; “las interacciones con el profesor son más positivas”; “más facilidad para

acceder al material” y “ha mejorado su proceso de aprendizaje”. Por el contrario, los aspectos menos valorados han sido “la expresión oral y escrita”, “trabajar a mi propio ritmo” e “interacciones más frecuentes con el profesor”. Esto último puede deberse a que ya de por sí, la asignatura se desarrolla con bastante participación.

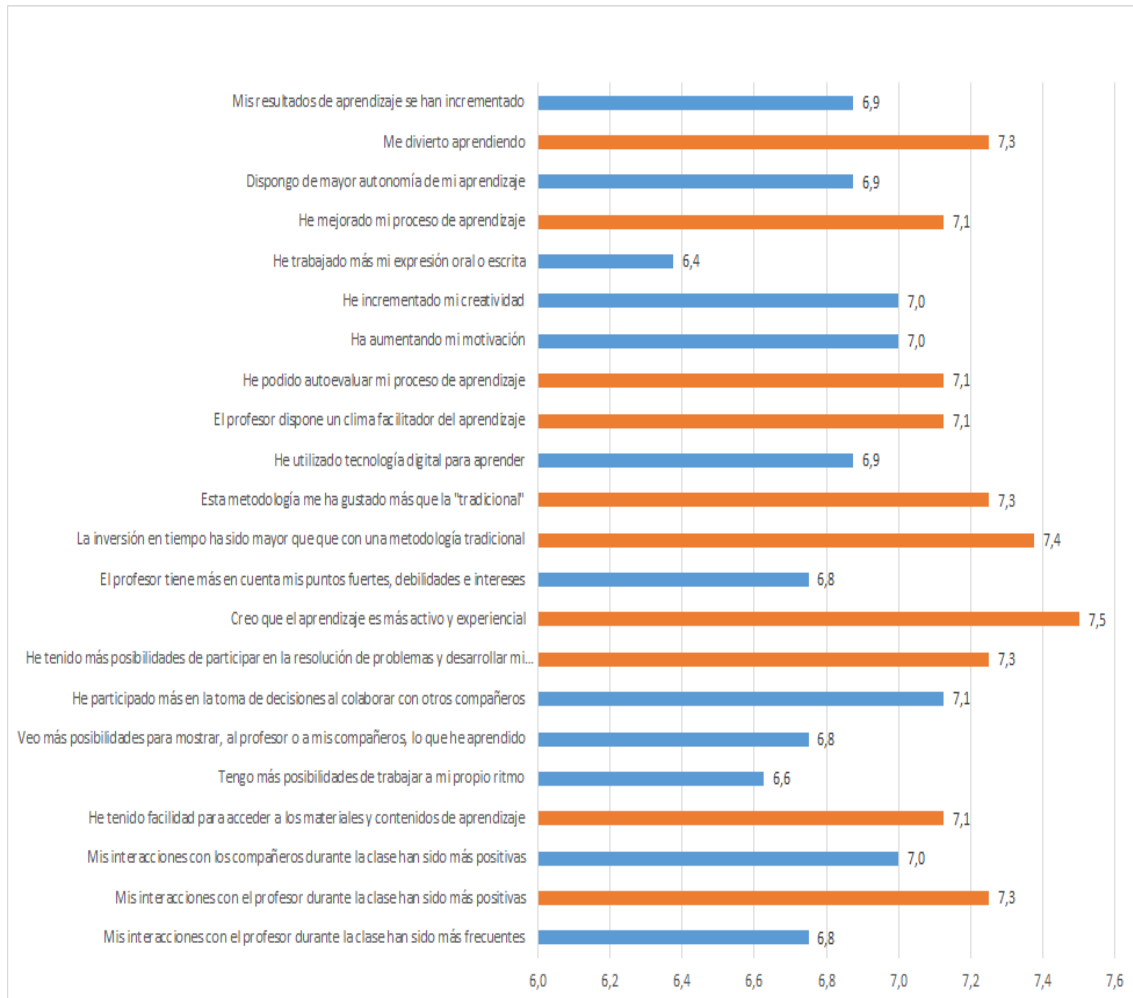


Figura 2. Resultados medios de respuesta obtenidos en el cuestionario de satisfacción de escala Likert

Por último destacamos algunas de las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas del cuestionario.

- Menciona aquellos aspectos que no te han ayudado en el aprendizaje.

Al inicio la herramienta virtual no dejaba ver la clase principal cuando ya estábamos en grupos.

Con la mejora del uso de la herramienta y la habituación a usarla por parte de todos, estos momentos de incertidumbre no se darían.

- ¿Qué propuestas de mejora añadirías?

Utilizar está metodología más a menudo y en otros temas de la asignatura.

Me ha parecido fantástica la metodología, pero compartiendo los vídeos una semana y la siguiente sesión en directo para dudas y trabajo.

Creo que se debería implementar esta metodología aunque llevará más tiempo por temas, si es viable 1 semana vídeos y la siguiente una directa porque si no, nos llevará mucho más trabajo compaginar los estudios con lo laboral y familiar.

- Escribe cualquier observación que te parezca útil para describir tu experiencia de aprendizaje, sobre la metodología o el docente y que no haya sido reflejada en las preguntas anteriores

Imagino que para quien no pudo estar en la presencial la clase al verla grabada no se aprovecha de la misma manera.

La mayoría de las clases no las pude ver en directo. Así que de alguna manera enfocaré sólo algunas clases en las que la práctica sea una muy buena tarea como la actividad de la magnitud.

Pienso que es una manera muy útil de aprender y sobre todo una manera más adecuada y por supuesto más satisfactoria de aprender y de entender mejor los contenidos.

Me habría gustado que se hubiera utilizado esta metodología en otros temas de la asignatura.

Creo que el aprendizaje es más positivo y más motivador puesto que pones en práctica los aprendizajes y te das cuenta en lo que fallas y necesitas mejorar. Muchas gracias por esa metodología, yo estoy muy agradecida porque me ayudó mucho.

Me faltaban ganas y motivación en esta asignatura y gracias a esa clase las recuperé.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio tienen una significación estadística a favor del grupo experimental, del mismo modo que la tienen práctica. En efecto, el grupo que experimenta la metodología *flipped* tiene mejor rendimiento, del mismo modo que los alumnos que siguen todas las sesiones en directo también mejoran su rendimiento sobre los que no lo hacen (aunque no se alcanza la significación estadística en este caso). Esto puede estar poniendo de manifiesto la importancia de seguir presencialmente las sesiones virtuales, dado que de este modo se hace más patente la bondad de la metodología. A pesar de ello, también es posible que las sesiones se aborden en diferido con cierto aprovechamiento, si bien menor que en el caso contrario.

Además de los resultados más objetivos referidos al rendimiento, no es menos importante en un estudio de caso, como el presente, la valoración de las dimensiones subjetivas llevada a cabo por los alumnos en cuanto a su motivación y satisfacción con la metodología experimentada.

Las valoraciones de los alumnos ponen de manifiesto que el aprendizaje es más activo y experiencial, el tiempo de inversión es mayor; el clima que promueve el profesor suele facilitar el aprendizaje y las interacciones con el profesor son mejores. También encuentran mayor facilidad al acceder al material, por último, valoran que su proceso de aprendizaje ha mejorado y, en general, les gusta más esta metodología. En esto los resultados presentados coinciden con las valoraciones realizadas en otros estudios (Bergmann y Sams, 2012; Calvillo, 2014; Marlowe, 2012; Martín y Núñez, 2015; Martín y Santiago, 2015; Martín y Tourón, (en prensa); Szoka, 2013; Walsh, 2013b), si bien en entornos online todavía son menos frecuentes.

Este estudio presenta las limitaciones obvias de ser un estudio de campo con grupos naturales, y llevado a cabo con una muestra limitada de alumnos, pero los resultados son

plenamente coincidentes con los de otros autores y abundan en la superioridad de una metodología en la que el alumno ocupa un lugar mucho más activo y central. Nuevos estudios con muestras más amplias nos permitirán confirmar estos extremos.

Referencias

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Angelini, M. L. y García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16-30.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Virginia: ASCD.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. ISTE.
- Calvillo Castro, A.J. (2014). *El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1118301>
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. En N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research teaching*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Chamorro, M. C. (coord.). (2008). *Didáctica de las Matemáticas*. Madrid: Editorial Pearson. ISBN: 978-84-205-4807-4.
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1991). *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Felder, R. M., Woods, D. R, Stice, J. E y Rugarcia, A. (2000). The future of engineering education: II. Teaching methods than work. *Chemical Engineering Education*, 34(1), 26-39.
- FLN, Flipped Learning Network, (2014) *The Four pillars of FLIP*. Recuperado de http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Galway, L. P., Corbett, K. K., Takaro, T. K., Tairyan, K. y Frank, E. (2014). A novel integration of online and flipped classroom instructional models in public health higher education. *BMC Medical Education*, 14(1), 181.
- Íñigo, V. (2016). Flipped Classroom y la adquisición de competencias en la enseñanza universitaria online. *Opción*, Año 31, No. Especial 5 (2015): 472 – 479
- Lin, Y., Zhu, Y., Chen, C., Wang, W., Chen, T., Li, T., ... y Zou, Y. (2017). Facing the challenges in ophthalmology clerkship teaching: Is flipped classroom the answer?. *PloS One*, 12(4), e0174829.

- Marcey, D. y Brint, M. (2011). *Transforming an undergraduate introductory biology course through cinematic lectures and inverted classes: a preliminary assessment of the clic model of the flipped classroom*. California Lutheran University, Thousand Oaks, California. Recuperado de: <http://www.nabt.org/websites/institution/File/docs/Four Year Section/2012 Proceedings/Marcey & Brint.pdf>
- Marlowe, C.A. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress*. Defensa del Master de Ciencias. Montana State University. Bozeman, Montana. Recuperado de: <http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1790/MarloweCo812.pdf?sequence=1>
- Marshall, H. W. (July, 2016). Flipping the online learning space. *Paper presented at FlipCon 2016*, Allen, TX.
- Marshall, H.W. & Rodriguez-Buitrago, C. J. (forthcoming). The synchronous online flipped learning approach – SOFLA. TEIS Newsletter, TESOL International Association. Recuperado de: <http://flglobal.org/the-synchronous-online-flipped-learning-approach/>
- Martín R., D. y Núñez-del-Río, M. C. (2015). Una experiencia flipped classroom en educación superior: la formación del profesorado de secundaria. *Investigar con y para la Sociedad. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Cádiz.
- Martín R., D. y Santiago Campión, R. (2015) ¿Es el flipped classroom un modelo pedagógico eficaz? Un estudio sobre la percepción de estudiantes de Primaria, ESO y Bachillerato. *Comunicación y Pedagogía* 285-286. Flipped Classroom.
- Martín R., D. y Santiago Campión, R. (2016). Flipped learning en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. *Formación para el cambio Contextos Educativos*, 1, 117-134. DOI: 10.18172/con.2854.
- Martín R., D. y Tourón, J. (en prensa). El enfoque flipped learning en estudios de magisterio: percepción de los alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*.
- O'Flaherty, J. y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Pierce, R. y Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 196.
- Prieto, A., Díaz, D., Monserrat, J. y Reyes, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión*, 7(2).
- Quirk-Dorr, D., Anderson, J. y Hoover, W. (2013). *Flipping the Classroom Panel Discussion*. McGraw-Hill Higher Education. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3T8jfcJzao>
- Rivera P., Sánchez P., Romo E., Jaramillo A y Valencia A. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios frente al aprendizaje por medio de dispositivos móviles. *Revista de Educación y Desarrollo Social*. 7(2), 152-165.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Szoka, J (2013). *Measured Results Demonstrate Enhanced Learning Outcomes in the Flipped Classroom*. Recuperado de <http://www.emergingedtech.com/2013/05/measured-results-demonstrate-enhanced-learning-outcomes-in-the-flipped-classroom/>
- Sun, J. C. Y., Wu, Y. T. y Lee, W. I. (2016). The effect of the flipped classroom approach to OpenCourseWare instruction on students' self-regulation. *British Journal of Educational Technology*.
- Thai, T. N., De Wever, B. y Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107,113–126
- Tourón, J. (24 de mayo de 2016). *¿Flipar clases online? Deshaciendo algunos mitos*. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2016/05/flipar-clases-online-deshaciendo.html>
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231.
- Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje (Innovación educativa)*. Grupo Océano
- Valero, C. C., Redondo, M. R. y Palacín, A. S. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación Digital Magazine*, 147, 1-21.
- Valiente Lopez, M., Kindelan, P., Ayuga Téllez, E. y Martín Rodríguez, D. (2015) Design of a tool to assess the perception of university professors on the implementation of the bologna process: validation by experts. *Facing the Challenges of Education*. Actas Congreso ICERI.
- Walsh, K. (2013a). *Flipped Classroom Panel Discussion Provides Rich Insights into a Powerful Teaching Technique*. Recuperado de <http://www.emergingedtech.com/2013/06/flipped-classroom-panel-discussion-provides-rich-insights-into-a-powerful-teaching-technique/>
- Walsh, K. (2013b). *Gathering Evidence that Flipping the Classroom can Enhance Learning Outcomes*. Recuperado de <http://www.emergingedtech.com/2013/03/gathering-evidence-that-flipping-the-classroom-can-enhance-learning-outcomes/>

Anexo I. Preguntas Cuestionario de satisfacción

Mis resultados de aprendizaje se han incrementado

Me divierto aprendiendo

Dispongo de mayor autonomía de mi aprendizaje

He mejorado mi proceso de aprendizaje

He trabajado más mi expresión oral o escrita

He incrementado mi creatividad

He aumentado mi motivación

He podido autoevaluar mi proceso de aprendizaje

El profesor dispone un clima facilitador de aprendizaje

He utilizado tecnología digital para aprender

Esta metodología me ha gustado más que la "tradicional"

La inversión en tiempo ha sido mayor que con una metodología tradicional

El profesor tiene más en cuenta mis puntos fuertes, debilidades e intereses

Creo que el aprendizaje es más activo y experiencial

He tenido más posibilidades de participar en la resolución de problemas y desarrollar mi pensamiento crítico

He participado más en la toma de decisiones al colaborar con otros compañeros

Veó más posibilidades para mostrar, al profesor o a mis compañeros, lo que he aprendido

Tengo más posibilidades de trabajar a mi propio ritmo

He tenido facilidad para acceder a los materiales y contenidos de aprendizaje

Mis interacciones con los compañeros durante la clase han sido más positivas

Mis interacciones con el profesor durante la clase han sido más positivas

Mis interacciones con el profesor durante la clase han sido más frecuentes

Todd, J. & Hibbert, D. (2017). Professional learning through a focus on task design: responding to historical scholarship and students' interests. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 15-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.290951>

Professional learning through a focus on task design: responding to historical scholarship and students' interests

Jason Todd ⁽¹⁾ and David Hibbert ⁽²⁾
University of Oxford ⁽¹⁾, Owen School, Oxford ⁽²⁾

Abstract

This article reports on a small-scale collaborative research project that investigated the role played by scholarship and student interests in teachers' planning and professional learning. It involved three history teachers in different schools working either with each other and the researcher to plan tasks in the classroom, the project took place over the course of one year. A key conclusion is the need for dialogic spaces to allow teachers to explore and integrate ideas based on knowledge of their students, with knowledge from historical scholarship.

Key words

Knowledge; Planning; Teacher Development; Student interests.

Aprendizaje profesional a través del diseño enfocado en tareas: dando respuesta a las investigaciones de referencia y los intereses de los estudiantes

Resumen

Este artículo recoge los resultados de un proyecto colaborativo de investigación a pequeña escala que se ha encargado de investigar el rol que juegan las investigaciones de referencia y los intereses de los estudiantes en la planificación y aprendizaje profesional de los docentes. El estudio involucra a tres profesores de historia de diferentes escuelas que han trabajado tanto entre ellos como con el investigador con el fin de planificar tareas en la clase. Este proyecto se ha desarrollado en el tiempo de un año académico. Una conclusión clave es la necesidad de espacios dialógicos que permitan a los docentes explorar e integrar ideas basadas en el conocimiento de sus estudiantes, con conocimiento de las investigaciones de referencia.

Contacto:

Jason Todd. University of Oxford. jason.todd@education.ox.ac.uk

Palabras clave

Conocimiento; Planificación; Desarrollo de los docentes; Intereses de los estudiantes.

Introduction

The publication, *'Designing tasks in secondary education'* (Thompson, 2014), sought to “re-professionalise teachers and question approaches to curriculum imposition” (p.3). In my chapter (Todd, 2014), I set out some issues and principles relating to the nature of task design in the history classroom. I argued that the Aristotelian concept of phronesis might serve to reconcile problematic epistemological binaries (Counsell, 2000) and help teachers negotiate complex processes involved in task design in a history classroom. Following Wineburg and Wilson’s work (1991), phronesis might be seen as a process of pedagogical reasoning in which teachers turn inwards towards an examination of the nature of the subject, but in order to fashion this into a pedagogical form, Wineburg and Wilson also call on a turn outwards into the minds and settings of the learners in their classrooms.

Following this broadly theoretical modelling, a series of collaborations were planned with three local teachers looking to refine these principles and consider implications for practice. The collaborations had two principle aims.

- To investigate the sort of knowledge required and processes involved in planning for tasks in the history classroom.
- To collaborate and support the planning process, including knowledge exchange based on historical scholarship, research-informed knowledge of students and pedagogy and classroom-based action research.

A focus on the subject and the student are often the main motivations for teachers entering the profession (ATL, 2015). However, studies (Runte, 1998) have suggested the proliferation of centralised high stakes examinations has eroded teacher agency with a focus on a narrowly proscribed set of outcomes (Biesta, 2004; Priestley, Edwards, Priestley & Miller, 2012). In addition, recent shifts in England to a more ‘rigorous’ knowledge based form of testing has the potential of prompting teachers to focus on short-term knowledge acquisition to help students to pass tests; knowledge that is quickly forgotten (Stotesbury and Dorling, 2015). Finally Donaldson (2015, p.10), has argued that external drivers, such as examinations, potentially diminish teachers’ “responsiveness to the needs of children and young people”. Given that these factors have a potential negative bearing on teacher agency (and associated issues of retention), this paper seeks to explore the impact of trying to reconnect teachers with both subject and learner in a process of shared professional learning.

We begin by briefly outlining the challenges and principles of task design that acted as a starting point for this collaboration. Using transcripts from collaborative planning meetings and reflections from all the teachers involved, the paper then considers the types of knowledge that teachers drew on during their planning; in particular, the ways in which historical scholarship and students’ interests impacted on their thinking. This is further exemplified by an account from one of the teachers involved in the project, written as a reflective story.

The implications of these findings are explored; in particular, in thinking about the benefits of planning that is more responsive to students' interests and of the role of dialogue in supporting teachers' professional development.

Phronesis: a tool for negotiating knowledge and acting ethically

In the original task design article (Todd, 2014), I argued that reductive epistemological binaries can serve to distract teachers from consideration of the contexts of children's learning, including those contexts that existed outside of the classroom. I argue that these contexts are critically important in order to make history meaningful to young people and are underscored by the *Schools' History Project's* (SHP, n.d.) first principle: the 'determination to connect history to young people's lives'. Douglas Barnes (1976), adopting a constructivist approach to the curriculum, warned that a curriculum that begins with teacher's objectives rather than learners' understanding prioritises the needs of the curriculum over the needs of the learners.

I suggested that adopting an *Aristotelian* approach to knowledge can be helpful in reconciling these tensions. Aristotle made a distinction between three kinds of knowledge – episteme, techne and phronesis. The first two categories are well known in daily language as 'epistemological' and 'technical', while the word phronesis relates to a form of practical wisdom. Rather than a hierarchy of knowledge, the key to this conceptualisation is the interplay between these knowledge domains, with phronesis a tool to enable teachers to make judgements regarding the value and application of epistemological and technical knowledge.

Flyvbjerg (2001) explains the main differences between the three kinds of knowledge, highlighting how phronesis involves reasoning with regard to things that are good or bad for people. Phronesis, therefore, concerns values and goes beyond analytical, scientific knowledge (episteme) and technical knowledge or know-how (techne), involving 'the art of judgement'. In addition to highlighting a way of negotiating the knowledge derived from multiple sources phronesis, also implicates a critical ethical dimension that should be part of the teachers' planning. Phronesis emphasises practical knowledge and practical ethics; it is alert to context and implicates the teachers' intuition and experience, particularly in relation to what they know about the learners they teach. Phronesis is a deliberative reflective action. Moreover, it is best deployed in dialogue with other professionals and the learners themselves.

Following this, I argued that in order to plan effectively, teachers needed to draw on all the following domains:

- Knowledge of the subject: substantive knowledge combined with 'disciplinary' knowledge of how the subject works and the value and purpose of history.
- Knowledge of the students and different contexts of their learning.
- Knowledge of pedagogy – the strategies that can create an effective bridge between the two.

Each of these domains had a theoretical, technical and phronetic dimension. Figure 1, below, gives an indication of the ways this might work, while the suggestions in red highlight some of the potential inhibitors to this planning process.

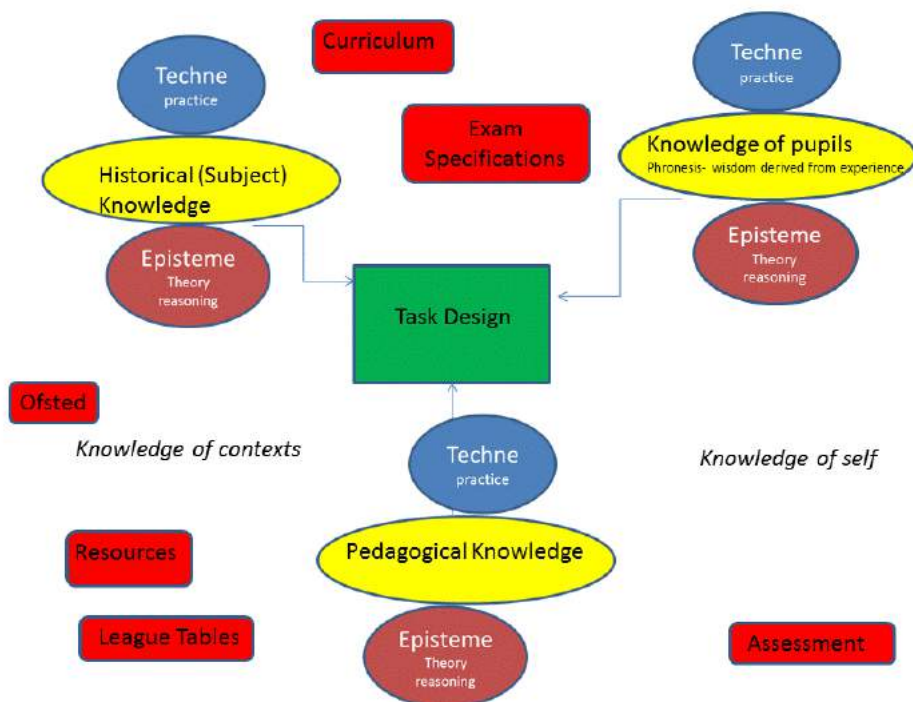


Figure 1: Task design in history epistemological domains.

One impact of these inhibitors might be to distort the influence of one domain on the planning process. For example, the way in which teaching to the test might serve to reduce the complexity at stake concerning historical knowledge to the regurgitation of facts; closing down discussion on the part of teachers and also students about the nature of historical knowledge and where the boundaries of the discipline lie.

In addition, Thompson argues that task design in the English classroom “often focuses on the teacher’s objectives for task completion produced under the pressure of performativity, rather than the developmental demand of learners” (Thompson, 2014, p.88). In this way, knowledge of the students is potentially side-lined: this knowledge might include not just their developmental starting points or preconceptions but also affective needs and desires (Barton, 2009). This performativity combined with contextual pressures on time might also serve to limit engagement with new historical scholarship.

At a meeting with the teachers in February 2015, following a reading of the task design chapter, we discussed the model outlined in Figure 1 and agreed on the following key principles for planning in history:

- **Complexity** – an emphasis on the contingent in the context of enquiry and the use of evidence
- The centrality of the **enquiry question**
- The centrality of the **students** – their affective needs, values and prior knowledge.

- The need to give students **access to broader cultural enterprises** that, in turn, enable thought about the boundaries of the discipline and engagement with controversy and debate.

We discussed potential ways of developing these principles into practice related to two classroom-based projects; one focused on the First World War the other the Holocaust. Underpinning planning and practice would be a commitment to dialogue. Writers like Hattie (2012) have suggested that creating spaces where teachers talk about practice can have a powerful impact on their development and also on student achievement. A small scale research project was set up aiming to evaluate how using the principles and collaboration in planning might enable a better integration of the different sources of knowing outline in figure 1.

Outcomes of the collaborative project

In order to build knowledge of the students, a preliminary investigation, using questionnaires and focus group sessions, was undertaken exploring student motivations and desires in relation to history generally and to the specific topics on which each teacher wanted to focus. The outcomes of this preliminary investigation established student perspectives, including their dispositions towards and prior knowledge, of the topics they will be studying. This allowed for collaborative planning (with teachers and researchers) of an intervention that takes account of those starting points and that is responsive to the specific contexts/priorities presented at each school.

Following this, I met with the individual teachers to discuss the outcomes of this preliminary research and also to share relevant pedagogical and historical knowledge. We worked collaboratively, drawing on the three domains and principles to plan a sequence of lessons.

The rest of this article will focus mainly on the collaboration with one of these schools, Owen School, a culturally diverse establishment with a high proportion of BAME students. The teacher David is in his 3rd year of teaching: he trained on the PGCE course at Oxford and is currently a school-based mentor with the PGCE course. We met on 3 occasions to plan the tasks in the enquiry (only one, formally) and below he outlines his thoughts about the impact the collaboration has had on his own professional development and particularly his approach to planning.

I worked with David to administer a quiz/questionnaire about the First World War, conduct a group-planning task and to give suggestion cards asking students to consider what historical topics they thought they should study next. In addition, David undertook some 6th form¹ reflection questions about diversity in the curriculum. Based on this investigation the focus at Owen School was to develop a classroom-based intervention that is more attentive to the diverse nature of the students in a Year 8² class on the topic of the First World War.

The rest of the section will outline the outcomes of collaborations using the transcripts from the formal planning and debriefing sessions. David's formal planning meeting took place on the 5th May 2016. The meeting with the other teachers, F1 and F2, took place on 23rd May. A follow-up meeting involving all parties took place on the 19th July. I attended all meetings (JT in the

¹ 16-18 years, studying advanced level History

² Year 8, 12-13 years, usually 2nd year of senior school

transcripts). The transcripts from the planning meetings were initially coded using 2 key questions:

1. **What sort of knowledge do teachers draw on during planning?**
2. **What stimulates a great idea or causes teachers to change their mind during planning?**

In an analysis of the recorded planning sessions, all forms of knowledge in Figure 1 (above) were represented. While the transcripts reveal a number of things that served to drive the professional dialogue forward. Some of this related to a discussion about the use of language explicitly in relation to framing the enquiry question. However, another common feature was the way the teachers often used questions. Nevertheless, it was evident there was considerably more focus on knowledge of the students in planning. This echoes Burn, Hagger, Mutton and Everton (2003), who found that a very high regard for students' learning featured in their analysis of the reasons offered by student teachers for their teaching decisions. Therefore, a second sweep of coding, using the typography from Burn et al., was applied to the transcripts.

1. Concern with pupil knowledge
2. Concern with pupils' action/behaviour (e.g. paying attention in class)
3. Concern with pupils' affective state (e.g. enthusiasm, confidence, motivation)
4. Concern with pupils' ability (e.g. higher attainers, students with learning difficulties)
5. Concern with pupil progress/achievement
 - a. Cognitive process/development (e.g. acquiring new concept/skill)
 - b. Creation of product (wall display, performance)
 - c. Coverage (pupils getting through the work)
6. Concern with self (i.e. self-learning)
7. Concern with lesson content and continuity (e.g. each lesson follows from previous and content covered is broad enough)

Codes 1 to 4 (in the white box) are adapted from Table 1 (p. 319) and are concerned with student factors. I also chose to include the codes numbered 5 to 7, which are discussed in the Burn et al.'s (2003) article and apply to the interviews.

Figure 2: Coding of May planning transcripts

General Findings

In the planning sessions, teachers were concerned with the content of each lesson including a desire to reflect recent historical scholarship, as well as how it tied into the next (concern with lesson content and continuity). The teachers also discussed students' existing knowledge, including the preliminary research, and their ability. There was also some concern around students' affective state (e.g. teachers were trying to predict how students might react to certain aspects of the lesson). In the planning conversations, there was less concern about self-learning, pupil progress and acquired knowledge. These concerns were more prevalent in the debriefing conversations.

1. Concern with pupil knowledge

A considerable amount of time during the planning sessions was allotted to discussing pupils' existing knowledge. The teachers were highly aware of topics students had covered and might bring with them to the lesson. One example is given below:

F2: ... we decided to do a few lessons of context... we didn't want to start with: Hitler came to power, and not really understanding why... We looked at establishing a dictatorship, and controlling opposition... looked a little bit at men, women and children in Nazi Germany.

F1: Yeah... the lesson we did today is beginning to look at the growing persecution of Jews in the 1930s... but they're not going to look at that in a lot of detail, and I don't think they will understand that long-term history of anti-Semitism, and it not being a German idea... and I think... I worry that, perhaps, that is their thinking at the moment.

23.5.16 KADGS Planning. 1 hr 13 min

The weight of these discussions related to the substantive knowledge students might have, however this was based on coverage in school not whether the students had understood it, or sources of knowing beyond school. At some points, teachers did consider the potential disciplinary knowledge students would acquire throughout the planned unit. Instead of being concerned with what pupils already knew, this teacher tried to envision what type of knowledge/skills the students would end up with:

F1: **But is that really what we want the students to be able to do?** ... To be able to talk about the Holocaust as a case study of anti-Semitism... I think it kind of is, but I think we need something about change and continuity...

23.5.16 KADGS Planning (2). 1 hr 34

They also considered the *outcome* of a certain question, rather than being concerned with whether or not the students can comprehend it, based on their previous knowledge:

DAVID: I think **the point of this question isn't understanding – it's to provoke thinking** ... this isn't a sort of testing question.

5.5.16 DAVID & JT Planning. 1 hr 33

The above illustrates the teachers' continual reflection on the *purpose* of what they are teaching. This, therefore, goes beyond the concern for "pupils' acquired knowledge", and could perhaps better be categorised under "pupils' progress/development" (see **section 5** below), indicating a degree of overlap between categories.

Another feature in these planning sessions was thinking about pupil misconceptions.

F1: Yeah... the lesson we did today is beginning to look at the growing persecution of Jews in the 1930s... but they're not going to look at that in a lot of detail, and I don't think they will understand that long-term history of anti-Semitism, and it not being a German idea... and I think... I worry that perhaps, that is their thinking at the moment.

23.5.16 KADGS Planning (2). 1 hr 34

A reflection also stimulated by looking at findings from a report (Foster et al., 2016) highlighting student lack of understanding of anti-Semitism.

2. Concern with pupils' action/behaviour

There was little concern with pupils' action and behaviour in planning conversations. Rather, teachers were concerned with pupils' (emotional) reaction to the lesson.

3. Concern with pupils' affective state

In the planning interviews, teachers often raised concerns about how students might react to the lesson, the use of certain words, etc. They were also constantly questioning whether their students would find the lesson engaging, motivating and interesting, or whether the difficulty level might make some students feel frustrated. The preliminary research that David and I conducted with his year 8 class and his 6th formers serves to highlight a particular desire for relevance.

DAVID: Yeah. ... "I think what we're talking about **in terms of engagement, it's useful to start with the relevant stuff first**, and then come back to the goals of the project." ... and then we go to, we got the diagram, then the basic breakdown of the goals. **First we have to make sure they understand the meaning of each of these three things**" (Race, Gender and Class)

5.5.16 DAVID & JT Planning. 1 hr 33

DAVID: ... then [I will ask students: write] a short paragraph describing yourself. What are the things that define you? But here I took the class a bit out... **an issue with personal judgement that could stop them from engaging at all...** maybe that's wrong.

5.5.16 DAVID & JT Planning. 1 hr 33

David also expressed a strong desire to engage students throughout the lesson and to make students feel ownership towards their own learning.

DAVID: ... the core message being, it's about them, we are interested in what you have to say, we've created this in response to what you told us... we really kind of are trying to help you see why history is important."

5.5.16 DAVID & JT Planning. 1 hr 33

4. Concern with pupils' ability³

Compared to affective needs, teachers were less directly concerned with the ability of their students. The concerns that did arise were around (1) mixing students of different abilities in order to encourage learning, (2) excitement around helping students with previous concentration/behavioural challenges, and (3) how to ensure low ability students could contribute.

³ The use of 'ability' follows the coding in the original article (Burn et al., 2003), it is recognised it is a problematic and contested term.

5. Concern with pupils' progress/achievement

In Burn *et al.*'s (2003) article, this concern is divided into three sub-categories: (a) concern for cognitive development; (b) concern for creation of product (e.g. a poster); and (c) concern for coverage (i.e. getting through the syllabus).

The teachers were notably less concerned with covering the syllabus or even the lessons they had designed. While some were concerned with the creation of a product (timeline, shading activity, etc.) during the planning stage, this did not seem to be a major concern in general. Instead, most of the conversation around pupils' progress/achievement was around students' progress in terms of cognitive development. Teachers seemed concerned with making students think, not just follow instructions. They also reflected on the purpose of the unit (social moral learning, critical thinking, historical knowledge, etc.)

DAVID: ...because of the nature of GCSE, **I think it is progress if the student recognises that ...this answer is not necessarily correct, they disagree for different reason...** she doesn't have to pick.

Task design debriefing.

DAVID: And they like being pushed, but I think the real tension with complexity, is **pushing them, without drowning them...while still making them feel they are safe...** I was talking to a few of the students at the end of this... saying what do you think of this? And one of them was saying it really made them think, the implication being, **they're not made to think very often.**

Task design debriefing.

These concerns with the progress of students were more generally articulated in the debriefing sessions.

6. Concern with Self

Teachers discussed what they found most helpful, what turned out to work best and also reflected on lessons learned through this most recent teaching experience during the debriefing session in July.

Some of the "lessons learned" by teachers concerned specific teaching techniques, such as returning to a question or activity at regular intervals.

F1: I think one of the "helps" that **I found particularly helpful was constantly revisiting the same activity or content, or anything.** I mean, on a practical level, it meant that resourcing it was much easier, same timeline, things like that... It also did mean that if a student missed one lesson, it wouldn't necessarily matter as much... but also one of the reasons why I revisited it so much, I wanted the girls to realise, when they had changed their mind, and... kind of think: why have I changed it?

Task design debriefing.

Other "lessons learned" had less to do with specific approaches in the classroom and more to do with general attitudes toward the teaching profession.

F1: ...for me, one of the things I was struggling with, was picturing it at their level...even in that class, there are some very mature students, compared to

some very very silly students... there are some that cry very easily, I just I didn't know what their reaction would be. ...Equally, I didn't know... **I think I underestimated how far I can push them...**

Task design debriefing.

DAVID: Something I thought was quite interesting in terms of complexity was... **how tempting it is to push them to where you want them to go...** I think if we really are asking them to think in complex ways, I'm getting more and more convinced that's really unhelpful... I think that GCSE and A' level work in the same way as an incentive... to get them to a place where both you and they feel like it's OK. I feel like we need to build in more time in wrestling. ... So much of the value is in the tension and the complexity... If you're introducing that... giving them time to really process it.

Task design debriefing.

7. Concern with lesson content and continuity

During the planning stage, most of the teachers' concerns revolved around content and continuity between lessons. There were many instances where teachers helped each other "finely tune" their unit so that there was a clear continuity between lessons. Often, one teacher would voice his/her concerns around their own lesson and the colleague(s) would try to come up with ways to improve a lesson to ensure pupil comprehension.

Synopsis

A key principle used to reconcile different concerns was the discussion about the articulating of the enquiry question, it was clear that the dialogue here enabled teachers to play with the questions as a way of reconciling key concerns such as 3) concern with pupils affective state and 7) content, especially recent sch.

David's original enquiry, with a significance focus, had been "What have we forgotten about World War one?" The preliminary investigation of David's students understanding of the First World War had highlighted their limited sense of the global reach of the war but also their affective desires for a more diverse curriculum, one that might be more relevant to their world. Following this I introduced David to recent scholarship on the First World War particular Reynolds book *The long shadow* (2013). Therefore when we met in May David had begun to frame a question about the shadow the war cast, arriving at "**How far does the First World war cast a shadow on the world I live in?**". The question helped reflect the range of concerns raised in planning and aligned the study with a conceptual focus on both diversity, through looking at gender, race and class and change and continuity.

The initial discussions with the teachers focused on the range of knowledge sources needed to plan effectively for the history classroom and culminated on the drawing up of a set of guiding principles outlined on page 5 above. While the last principle featured only in a limited way in planning discussions, the other three were clearly evident. It is possible to argue that the foregrounding of the first three principles also served to overcome some aspects of teachers' concern with self and particularly, concern with pupils' ability.

Personal reflections by a classroom teacher

1. The value of student perspectives

One of the most powerful insights created by this process was how the experience of engaging with the perspectives of my students acted as a driver for academic rigour. As a teacher engaged in contemporary educational discourse, particularly through social media, I have become increasingly used to seeing engagement and a student-centred approach being portrayed as antithetical to high academic standards. This portrayal is generally made by teachers and writers who self-identify as 'traditionalist'. What this process revealed to me is that this is very much a false dichotomy. The importance of tending explicitly to student knowledge and placing a premium on the nature of the subject being taught is inarguable. However, explicitly attending to the way that students perceive the subject and the perceptions that they bring to the classroom should equally inform decisions on what is taught and how. This is not pandering: it is a vital part of reconciling the tensions that are inherent in teaching practice. To fail to attend to this and to see students merely as uncomprehending novices is to miss a vital aspect of the communicative act of teaching. If effective task design is truly to be achieved then professional knowledge, subject knowledge and knowledge of the students must be in dialogue with each other. This is where phronesis, in terms of collaboration, can play a key facilitator role. To exclude or reduce the importance of any of these three strands is to close a vital avenue of knowledge. Fully developed pedagogical and curricular decisions require the reconciling of the tensions between these strands, as well as consideration of the interactions between them. With too much emphasis on substantive knowledge and a lack of emphasis on the agency and uniqueness of the learner, teaching risks becoming a process of imposition which is disconnected from the perspective of those for whom the process is theoretically created. For some of my students (many of whom were already hard-working and engaged), this sense of connection seemed to stimulate an additional layer of intellectual curiosity and to motivate them to actively seek complexity in a new way. This was also true with the explicit value that we placed on diversity in this enquiry; something that all of the students understood was a response to their perspectives. A striking example of this was a conversation that I had with a male student during the course of the first lesson of the enquiry; one in which the perceptions and hopes of the students are specifically sought. During the conversation, this student came to the realisation that his aspirations of becoming a doctor would probably not have been available to someone of his ethnic background in the 19th century. His pause and shock during this moment was striking. I suspect that this young man already understood this on an intellectual level. What gave this realisation such power for him was the relationship to his own human experience. The value of seeking additional knowledge of our students therefore lies also in the sense of connection and participation that is created in them, as well as providing teachers with information that aids the planning process.

2. My perspective being challenged

A central outcome of this process was an emphasis on the enabling power of collaboration between professionals, between teachers and academics, as well as partnership between students and teachers. My experience of this collaboration was primarily one of having my thinking and approaches challenged. This was initially true in relation to the research that was carried out with my Y8 students; their perception of history, of their lessons and of the world around them was surprising and challenging in a way that forced me to look again at my

planning. The same was also true of the planning meetings with other teachers involved in the project and my meetings with Jason.

As evidenced in some of the extracts from our meetings, Jason continuously challenged me to justify my thinking and to sharpen my approach. This was given an even greater value by the range of subject knowledge and knowledge of scholarship on the First World War that Jason brought to the discussions. Jason introduced me to the work of David Reynolds (2013) and a change in emphasis away from the traditional approach to the First World War and towards one which focuses on the global reach and consequences of the conflict. This initial exchange took place in a pub and continued throughout the meetings and planning process, in both formal and informal contexts. This combination of pedagogical challenge and a wider knowledge base, coupled with my knowledge of my students, resulted in many breakthroughs and important alterations to the enquiry that would later pay rich dividends in the classroom.

What was perhaps most striking is the way that this experience clashed with the experience of being a practicing teacher. The ever increasing administrative and time demands of a classroom teacher mean that the time for this kind of challenge and rethinking is scarce. This results in an environment in which the first pedagogical or curricular decision taken is often the sole decision. This can mean that I become uncritical and conservative in the decisions I make. During this project, I was struck by how novel it was to be given the time to discuss these issues in an extended way and, by contrast, how unreflective many of my planning decisions often are. This perception was reemphasised by another teacher's description of the weekly, timetabled planning time that she enjoyed at her school. In consideration of my own experience, coupled with conversations with many of my contemporaries and more senior colleagues, it is evident that these constraints and the resultant lack of a sense of meaningful professional engagement is a driver of the disillusionment and frustration that is being experienced by many in the profession. It therefore has important implications for teacher morale as well as teacher retention. It is crucial that what might be called 'phronetic spaces' are created in which this collaboration between teachers is given the time and emphasis that it needs in order to have a real impact. Equally, the creation of these spaces can be aided by teacher engagement with and response to the perspectives of their students. Both of these processes can perhaps help to address some of the problems facing the profession today.

Discussion

Although this study is exploratory and descriptive in nature, its findings provide useful suggestions for practitioners in schools and have relevance for ITE policy. The starting point for this exploration was that history teachers need to draw on a range of different knowledge sources in order to be able to plan effectively. This includes knowledge of the students, the subject and of pedagogy. The nature of this knowledge is both generalisable and practical - episteme and techne. The article assumes that planning is a complex intellectual process involving an often difficult set of reconciliations between different sources of knowledge, frequently inhibited by a range of external factors. We argue that this decision-making process, at the heart of lesson planning, includes a strong ethical dimension. This series of reconciliations, with this ethical undertow, implicates Aristotle's 3rd dimension of knowledge-phronesis. This form of knowledge is deliberative in that it requires a regard for what is good. I would argue that this is best realised through collaboration and dialogue.

In the context of ITE, this deliberative and collaborative reflection has a value in relation to persistent concerns regarding the relationship of theory and practice, with evidence suggesting the difficulty novice teachers experience in applying theory to practice (McIntyre, 1993). One key explanation for the failure of the 'application model' is in relation to the heterogeneous nature of the learner: "What works in one situation with one group, does not automatically work in another situation or with another group" (Lunenberg & Korthagen, 2009, p228). The perceived failure of application has led to the development of more school-based teacher education. However, the development of phronesis is not solved by simply replacing theory with more experience, particularly if consideration is given to the ways in which schools contexts might encourage narrowly reductive approaches related to measures of performativity (Sachs, 2016). One of David's key reflections concerned the ways in which his discussion with others outside the school enabled his perspective to be challenged.

The deliberative and collaborative nature of the reflection argued here is more in line with McIntyre's idea of practical theorising (McIntyre, 1993). He suggested that reflection was especially difficult for the novice teacher with limited experience. Instead, McIntyre suggests the need for a "process of experimentation and falsification" coupled with a "commitment to making available to our students theoretical knowledge which they will mostly, with refinement, be able to usefully assimilate to their professional thinking" (p.41). McIntyre's theorising, echoing Aristotle, offers both technical and practical dimensions but he also makes a case for emancipatory theorising that involves thinking about wider ethical issues regarding the purpose and nature of what we are doing in the classroom and the ideological contexts in which that work takes place. This theorising is emancipatory because "Reflection concerns one's present practices, but theorising concerns the whole world of possibilities for the future." (p.47)

This study highlighted two critical dimensions that enabled the drawing together of experience, theory and practical wisdom: firstly, the scope to talk about the interaction between theory and practice. "Reflection seems the vital instrument for making the connections between experience, theory, and practical wisdom" (Lunenberg & Korthagen, 2009, 235). The project sought to create dialogic spaces that enabled collaboration and professional development, such that theory became theorising, related to context. What was clear from David's reflections and the transcripts is that the approach, underpinned by the guiding principles, served to challenge current approaches to planning and as such, served as a model of professional development. This has implications for teacher educators, mentors, and school managers, too. In order to better support this theorising, it is critical that those involved in teacher education articulate our own theorising, including the pedagogical warrant for what we do and the ethical standpoint underlining it.

The second key dimension was the foregrounding of the student both in the principles and also in the course of undertaking specific research into their affective needs and desires. Figure 3, below, summarises some of the key outcomes from Owen School regarding students' knowledge, based on small scale study, the subject especially Reynolds (2013) and pedagogy that informed the planning. In this case, a synergy existed between what was known about the students' desires regarding the global nature of the First World War and the historians' (Reynolds, 2013) call for a broader engagement with the topic.

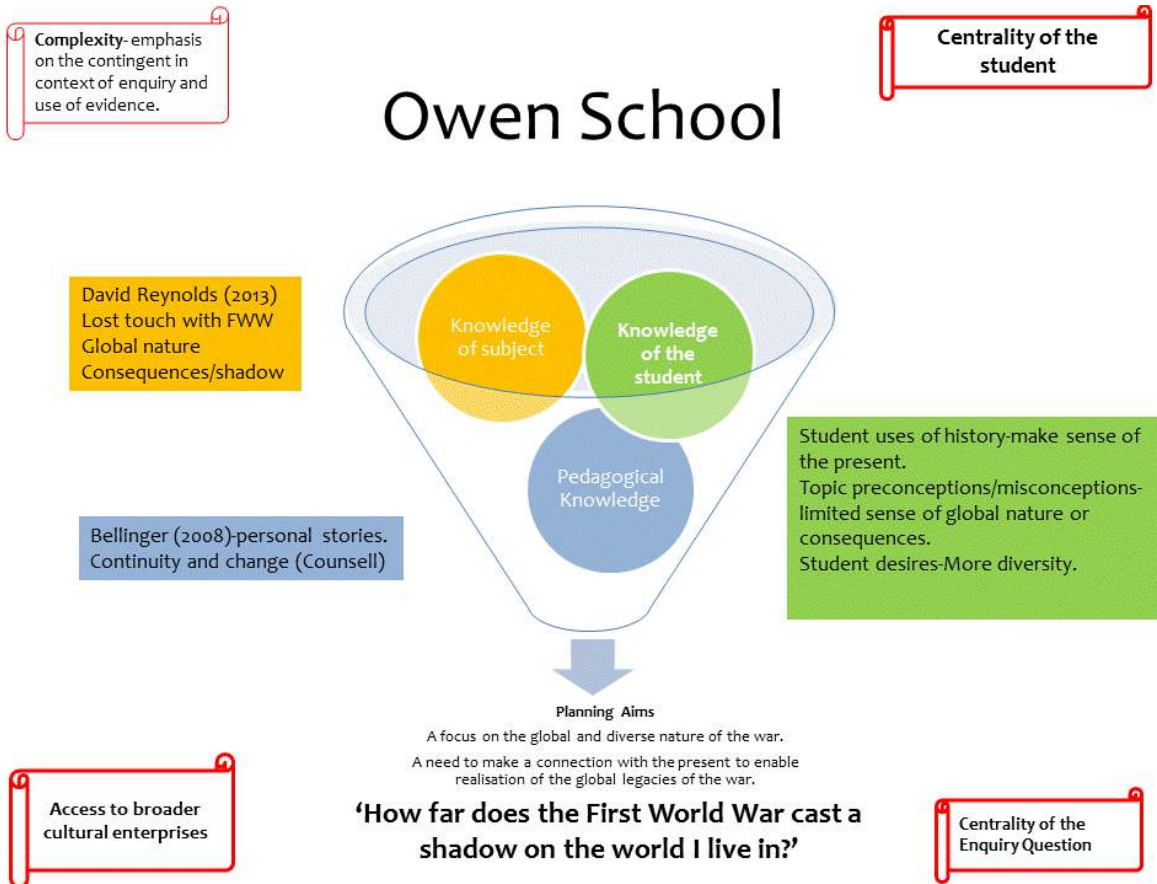


Figure 3. Summary of Owen School

What the diagram does not show is the processes involved in arriving at this planning approach and the impact on the teachers' professional learning. A particularly important dimension of this process was reconciling what was known about the students with what was known about the subject. In this particular case, both students and the scholarship seemed to be demanding the telling of a more complex story of the First World War. This shared desire for complexity, underpinned by the centrality of the student, offered scope for the development of a more relevant curriculum without losing any of the analytical rigour. In particular, typical teacher concerns, often related to the external accountability, were perhaps challenged by the focus on complexity and also ameliorated by a greater emphasis being placed on the students from the onset, such that the complexity was therefore embedded in students' needs and desires. The collaboration might have also served to enable greater risk-taking on the part of the teachers (Ciampa & Gallagher, 2016) or experimentation (McIntyre, 1993).

The dialogue between the teachers and the researcher enabled the building of bridges between what is known about the topic and what was known about the students. Many of the discussions included the sharing of pedagogical strategies to enable students to access the complexity at the heart of planning, such as the use of personal stories (Bellinger, 2008) or thinking about approaches to teaching change and continuity (Counsell, 2008). Many of the conversations concerned the focus of the conceptual underpinning of the enquiry; for David,

the balance between change and continuity and similarity and difference. This was developed in the ways in which teachers drew on their own experiences, reading and resources, particularly with the two schools that shared a focus on the Holocaust. Using broader research based knowledge (Foster et al., 2016), in conjunction with their own classroom based investigation, led to a particular focus on anti-Semitism. The conceptual focus on change and continuity served the demands of a GCSE curriculum, while engagement with historical scholarship (Berger, 1986; Cesarani, 2016) informed the discussion about how to frame the enquiry.

The final set of implications relates to practitioners in schools. David expressed jealous respect for another colleague involved in the project, whose school had allocated regular planning time along department lines; something his Head of Department would welcome. This structural commitment, to give time to teachers to plan collaboratively, is vital in enabling ongoing professional development. However, time is not the only factor at play here: our project benefitted from a clear sense of distributed expertise and the explicit articulation of principles. The recognition of this expertise was vital, especially the ways in which working with others beyond one's context can serve to challenge habituated practice. De Neve and Devos's work on professional learning communities (De Neve & Devos, 2016) also highlights the importance of cultural school conditions. The development of trust within our meetings can be ascribed to the history shared with all the participants (all the teachers having been interns in different years at the Education department) and this certainly helped in giving access to a shared language and approach. The trust was also based on a shared commitment to placing the students at the centre of our planning. It is here that the final value of phronesis resides, transcending a narrow instrumentalist idea of teacher professionalism and enabling a more expansive ethical theory that is "inseparable from the wider moral values and virtues of education" (Carr 2006, p182).

References

- ATL. (2015). *New teachers already demotivated about teaching at the start of their careers*. Retrieved from <https://www.atl.org.uk/latest/press-release/new-teachers-already-demotivated-about-teaching-start-their-careers>
- Barnes, D. R. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Barton, K. C. (2009). The Denial of Desire: How to Make History Education Meaningless. In *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching* (pp. 265–282). Information Age Pub.
- Bellinger, L. (2008). Cultivating curiosity about complexity: What happens when Year 12 start to read Orlando Figes' *The Whisperers*? *Teaching History*, (132), 5–14.
- Berger, D. (1986). *History and hate: the dimensions of anti-Semitism*. Philadelphia: Jewish Publication Society.
- Biesta, G. J. J. (2004). Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Educational Theory*, 54(3), 233–250. <http://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x>

- Burn, K., Hagger, H., Mutton, T., & Everton, T. (2003). The complex development of student-teachers' thinking. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 309–331.
- Carr, D. (2006). Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171–183.
- Cesarani, D. (2016). *Final solution: the fate of the Jews 1933-49*. London: Macmillan.
- Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2016). Teacher collaborative inquiry in the context of literacy education: examining the effects on teacher self-efficacy, instructional and assessment practices. *Teachers and Teaching*, 22(7), 858–878. <http://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185821>
- Counsell, C. (2000). Historical knowledge and historical skills: A distracting dichotomy. In J. A. & R. Phillips (Ed.), *Issues in History Teaching* (pp. 54–71). Routledge.
- Counsell, C. (2008). Teaching about historical change and continuity. In *Schools History Project*.
- De Neve, D., & Devos, G. (2016). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching*, 1–22. <http://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206524>
- Donaldson, G. (2015). *Successful Futures: Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales*. Retrieved from [https://hwbplus.wales.gov.uk/schools/6714052/Documents/Donaldson Report.pdf](https://hwbplus.wales.gov.uk/schools/6714052/Documents/Donaldson%20Report.pdf)
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, S., Pettigrew, A., Pearce, A., Hale, R., Burgess, A., Salmons, P., & Lenga, R. (2016). What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary schools. *Centre for Holocaust Education*. Centre for Holocaust Education, Institute of Education, University College London.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers [electronic resource]: maximizing impact on learning*. London : Routledge.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, Theory, and Practical Wisdom in Teaching and Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225–240. <http://doi.org/10.1080/13540600902875316>
- McIntyre, D. (1993). Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education. In . & J. Gates, P & Calderhead (Eds.), *Conceptualising Reflection in Teacher Development* (pp. 39–52). Falmer.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <http://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Reynolds, D. (2013). *The long shadow: the Great War and the twentieth century*. London : Simon & Schuster.
- Runte, R. (1998). The Impact of Centralized Examinations on Teacher Professionalism. *Canadian Journal of Education*, 23(2), 166–181.

- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. <http://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- SHP. (n.d.). Schools History Project principles. Retrieved October 19, 2016, from <http://www.schoolhistoryproject.co.uk/about-shp/principles/>
- Stotesbury and Dorling. (2015). Understanding Income Inequality and its Implications: Why Better Statistics are Needed. Retrieved from http://www.dannydorling.org/?page_id=4984
- Thompson, I. (2014). Communication, Culture and Conceptual learning: Task Design in the English classroom. In I. Thompson (Ed.), *Designing Tasks in Secondary Education: Enhancing subject understanding and student engagement*. (pp. 86–106). New York : Routledge.
- Todd, J. (2014). Negotiating knowledge in the history classroom. In *Designing Tasks in Secondary Education: Enhancing subject understanding and student engagement*. (pp. 152–170). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wineburg, S. S., & Wilson, S. M. (1991). Models of Wisdom in the Teaching of History. *History Teacher*, 24(4), 395–412.

Paños Castro, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 33-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>

Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento

Jessica Paños Castro

Universidad de Deusto

Resumen

El emprendimiento no solo se refiere a la creación de nuevas empresas y/o negocios. Hoy en día a su vez es entendida como una competencia que engloba un conjunto de habilidades y destrezas como son la creatividad, el liderazgo, el trabajo en equipo, la innovación, la toma de decisiones...; todas ellas demandadas en el ámbito personal, social y profesional. Las instituciones educativas deberían promover esta competencia al verse contemplada en las leyes educativas (Ley 2/2006; Ley 8/2013) y planes de estudios universitarios. Ahora bien, ¿qué metodologías se deberían emplear para desarrollar esta competencia?, ¿En qué consisten? y ¿qué competencias fomenta cada una de ellas? El objetivo de este artículo es responder a estos interrogantes realizando una revisión bibliográfica de los últimos artículos publicados, pero antes se hace un recorrido por el término emprendimiento para a continuación señalar las habilidades y destrezas que engloba esta competencia, y el objetivo de la educación emprendedora.

Palabras clave

Emprendimiento; educación emprendedora; competencias genéricas; métodos de enseñanza.

Entrepreneurship education and active methodologies for its promotion

Abstract

Entrepreneurship not only refers to the creation of new companies and/or businesses. Today it is also understood as a competence that includes a set of skills and abilities such as creativity, leadership, teamwork, innovation, decision making...; all of them demanded in personal, social and professional level. Educational institutions should promote this competence as it is introduced in education laws (Law 2/2006; Law 8/2013) and in university

Contacto:

Jessica Paños Castro, jessicapanos@deusto.es. Facultad de Psicología y Educación. Avenida de las Universidades, 24. C.P. 48007. Bilbao (Bizkaia)

curricula. Now, what methods should be used to develop this competence? What does it consist on? And, what competencies encourage each of them? The aim of this article is to answer these questions by carrying out a literature review of the latest articles published, but first it is a tour around the term entrepreneurship; then, the skills and abilities that include this competence are pointed out and finally, the objective of entrepreneurship education.

Key words

Entrepreneurship; entrepreneurship education; generic competences; teaching methods.

Introducción

El emprendimiento hoy en día está de moda (Garavan y O'Conneide, 1994; Arruti, 2016) no solo en el ámbito económico, social y político, sino también en la educación. Así lo reflejan las últimas leyes educativas promulgadas en España como son la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (Ley 8/2013) y la Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006). No obstante, conviene señalar que anteriormente otras leyes educativas ya se hacían eco del emprendimiento. Así, en España la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (Ley 10/2002) incorporó por primera vez la iniciativa emprendedora indicando que “el espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro” (Ley 10/2002, 2002, p. 45189). En el año 2013, la ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores y a su internacionalización subrayaba que “el personal docente que imparte las enseñanzas que integran el sistema educativo deberá adquirir las competencias y habilidades relativas al emprendimiento” (Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y a su internacionalización, 2013, p.78800).

Algo similar ha ocurrido en los demás países de la Unión Europea donde poco a poco se ha ido incorporando en los currículos educativos aunque con una mayor presencia en los años 2009-2010 (Comisión Europea, 2016b). De hecho, el emprendimiento no es un concepto novedoso pero quizás, en estos tiempos de crisis económica, política, social y educativa se hace indispensable generar un valor transformador desde las aulas (Jiménez, Elías y Silva, 2014). Es preciso señalar que la generación más joven del siglo XXI es la generación más emprendedora desde la revolución industrial (Kuratko, 2005). Según Volkman (2004), el estudio del emprendimiento, especialmente en Europa, es parcialmente joven aunque desde comienzos del siglo XXI se está convirtiendo en una fuerte disciplina académica.

Volkman (2004) subraya que las metodologías son un factor decisivo para el éxito de las universidades emprendedoras pero a día de hoy escasean las investigaciones (Winslow, Solomon y Tarabishy, 1999). Es por ello que la finalidad de este artículo es ofrecer un marco teórico que aporte luz a los educadores de todas las etapas educativas, a académicos y a otras partes interesadas a la hora de seleccionar las metodologías activas que mejor favorecen la competencia de emprender. No obstante, este artículo también puede ser interesante para el desarrollo de otras competencias y/o disciplinas dado que las metodologías expuestas al final del documento no son exclusivamente de la competencia emprendedora. Además, tal y como señala Fiet (2001b) es conveniente considerar la investigación sobre el emprendimiento y la enseñanza para tomar decisiones acordes. Resumiendo, este análisis presenta principalmente dos aportes a la literatura. Por un lado, proporcionar una revisión literaria, de reflexión y divulgación. Y por otro lado, ofrecer de manera sintética una descripción de las principales metodologías activas que fomentan la competencia emprendedora, relacionándolas con las habilidades y destrezas que se trabajan.

La metodología de este estudio es de carácter cualitativo basada en una revisión bibliográfica utilizando el metabuscador Océano, herramienta de búsqueda de recursos bibliográficos que incluye más de cien bases de datos de impacto tanto nacionales como internacionales. Los descriptores utilizados para la búsqueda han sido los siguientes: “emprendimiento metodologías”, “emprendimiento métodos”, “enseñanza emprendimiento”, “entrepreneurship pedagogies”, “entrepreneurship teaching approaches”, “entrepreneurship pedagogical methods”, “entrepreneurship methods” y “entrepreneurship methodologies”. Después de realizar esta búsqueda, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de los trabajos que recogían las metodologías activas que ayudan a potenciar la competencia de emprender. Previo al análisis de las metodologías, se presenta una pequeña contextualización del tema exponiendo qué es el emprendimiento, la competencia emprendedora y la importancia de ésta en la educación.

¿Qué es emprender?

La palabra emprendimiento proviene del francés *entrepreneur* que significa pionero. Según Fayolle, Gailly y Lassas-Clerc (2006), el emprendimiento tiene dos perspectivas. Por un lado, en términos de impacto directo que se refiere a la creación de nuevas empresas y/o empleo. Y por otro lado, en términos de impacto indirecto. Esto es, el estímulo del espíritu emprendedor. Estos mismos autores sostienen que el emprendimiento no está exclusivamente relacionado con la creación de nuevas empresas o negocios. Esta idea se ve reforzada por autores como Ruiz (2015), Kuratko (2005) y Kirby (2004) al afirmar que el emprendedor no necesariamente debe convertirse en empresario. Dicho en otras palabras, el término es mucho más amplio que el simple hecho de montar una empresa o negocio.

Damián (2013), por su parte, presenta un doble enfoque. Por un lado está el enfoque utilitarista que hace referencia a la acción de montar una empresa y/o negocio. El segundo enfoque es más bien social y amplio ya que se refiere al conjunto de competencias transversales que cualquier persona puede emplear a lo largo de su vida para ser ciudadano activo y obtener empleo pero no necesariamente para montar una empresa o negocio. Para la Comisión Europea (2008) el emprendimiento es la capacidad de transformar las ideas en acción. Esta se considera una competencia transversal y clave para todos los seres humanos, útil en todos los ámbitos de la vida, tanto personal, social como profesional (Comisión Europea, 2016a; Comisión Europea, 2008).

Resumiendo, el término emprender es un concepto amplio, polisémico y huidizo (Damián, 2013). Es más, es caótico, complejo y carece de cualquier noción de linealidad (Neck y Greene, 2011). Como se observa, actualmente no existe una definición estándar (Hoffmann, Fuglsang y Vestergaard, 2012; Kirby, 2004).

El emprendimiento como competencia

Una competencia es “la capacidad para resolver problemas en cualquier situación y, especialmente, cuando se trata de situaciones nuevas o diferentes a las ya conocidas, y en diversos contextos de actuación” (Zabala y Arnau, 2014, p.9).

Así, el emprendimiento es considerado una competencia. Ahora bien, la amplitud de la competencia ha hecho que se formule de distintas maneras. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley 8/2013) la denomina “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”, la Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006) “autonomía e iniciativa personal”, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos “actuar autónomamente” y la Unión Europea, por el contrario, “espíritu emprendedor” (Ruiz, 2015). No solo la formulación varía sino también la tipología. En el año 2002 el Consejo

Europeo de Lisboa de la Unión Europea y la Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006) la incluyeron como competencia básica, el Parlamento Europeo y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley 8/2013), en cambio, la incorporaron como competencia clave, la Unión Europea como competencia transversal y el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) como competencia genérica sistémica.

Una persona emprendedora posee un conjunto de habilidades, cualidades y comportamientos. Como se detalla más adelante, actualmente existen discrepancias en los elementos distintivos del emprendimiento como competencia (Comisión Europea, 2016a).

Siguiendo a Gibb y Hannon (2007) se requieren las siguientes destrezas y habilidades: búsqueda de oportunidades, iniciativa, compromiso, locus of control (hace referencia a la valoración positiva de que los hechos dependan de uno mismo (Villa y Poblete, 2007)), capacidad para trabajar en red, pensamiento estratégico, capacidad de negociación, capacidad de persuasión, orientación al logro, creatividad y asunción de riesgos. Según Villa y Poblete (2007), la competencia “espíritu emprendedor” es una competencia sistémica que se relaciona con el liderazgo, la innovación, la creatividad, la adaptación al entorno, la automotivación, la toma de decisiones, la iniciativa y la visión de futuro. Kirby (2004), por su parte, lo asocia con la creatividad, la necesidad de logro, el locus of control, la autonomía, la intuición y la asunción de riesgos.

En una reciente investigación se recogen las áreas competenciales sobre la competencia emprendedora. Se trata del marco EntreComp (Comisión Europea, 2016a) que abarca 3 áreas competenciales (“ideas y oportunidades”, “recursos” y “acción”) integrando diferentes competencias, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1.

Marco EntreComp. Relación áreas competenciales

Áreas	Competencias
Ideas y oportunidades	Búsqueda de oportunidades Creatividad Visión Valorar ideas Pensamiento ético y sostenible
Recursos	Autoeficacia y conciencia de uno mismo Motivación y perseverancia Movilización de recursos Educación financiera y económica Movilizar a otros
Acción	Tener iniciativa Planificación y gestión Hacer frente a incertidumbres, riesgos y ambigüedades Trabajar con otros Aprendizaje mediante la experiencia

La educación emprendedora

Hasta hace poco tiempo se pensaba que el emprendimiento o ciertas dimensiones del mismo no se podían enseñar (Kuratko, 2005). Dicho en otras palabras, que los emprendedores nacen y no se hacen ya que es una cuestión de personalidad y una característica psicológica. Actualmente, esta cuestión ya está resuelta dado que autores como Volkmann (2004), Kuratko (2003, 2005), la Comisión Europea (2016a), Hindle (2007), y Henry, Hill y Leitch (2005) afirman que las competencias emprendedoras se pueden enseñar y aprender en diferentes lugares y modos. Si no fuera así, ¿cuál es el objetivo de la educación emprendedora? (Powell, 2013). Además, tal y como afirma Kuratko “la cuestión de si el emprendimiento se puede enseñar o no es obsoleta” (Kuratko, 2002, p.8). Evidentemente ciertas habilidades se adquieren de manera no intencionada a través de las vivencias personales; como puede ocurrir con la competencia emprendedora. Ahora bien, la educación juega un papel fundamental para desarrollar la creatividad, el talento y la capacidad de innovación; características propias de la persona emprendedora (Asociación Red GEM España, 2016). Así, la educación emprendedora es definida como:

La disciplina que engloba los conocimientos y habilidades “sobre” o “con el fin de que” el emprendimiento en general sea reconocido como parte de los programas educativos correspondientes a las enseñanzas primaria, secundaria o terciaria (superior) en las instituciones educativas oficiales de cualquier país. (Coduras, Levie, Kelley, Saemundsson y Schott, 2010, p.13).

Con todo ello, el profesorado juega un papel fundamental en todas las etapas educativas, desde las edades más tempranas hasta la educación superior: “los profesores y profesoras pasan a convertirse en el recurso crítico más valioso de nuestra sociedad, pues deben ser los actores que deben protagonizar el cambio” (De la Fuente, Vera y Cardelle-Elawar, 2012, p.958). De hecho, recientemente se viene hablando del término *teacherpreneur* que es una combinación de profesor y emprendedor. Los *teacherpreneurs* son profesores con pasión, seguros, flexibles, que rompen las reglas preestablecidas y cuentan con expertos en sus clases (Arruti, 2013).

Es preciso señalar que la universidad hoy en día se ha sumado a la tercera misión, conocido también como modelo de triple hélice (universidad-industria-gobierno). En otras palabras, además de la enseñanza y la investigación, el nuevo papel de la universidad es contribuir a la economía (Etzkowitz y Leydesdorff, 1998). Es más, el profesorado universitario debería promover la formación emprendedora pero lamentablemente no ocurre así en muchos casos: “El profesorado universitario tiende a primar la formación específica de cada disciplina en detrimento de la formación emprendedora, entre otros motivos por una falta de desconocimiento por su parte de cómo enseñar su disciplina de manera emprendedora” (Ripollés, 2011, p.84). Una razón de peso podría ser porque en la literatura escasean los buenos consejos (Hindle, 2007). Así, en el presente artículo, como se apuntaba en la introducción, se pretende orientar a los docentes, académicos y otras partes interesadas en la educación en esta cuestión.

Metodologías activas para el desarrollo de la competencia de emprender

Una metodología es:

Un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos

en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa. (De Miguel, 2005, p.36).

La mayoría de los autores clasifican las metodologías en dos grandes grupos. Por un lado, están los métodos tradicionales, también conocidos como métodos pasivos. Y por otro lado, los métodos innovadores, activos o basados en la acción (Samwel, 2010).

Una de las tareas de los docentes es saber programar y elegir las metodologías más adecuadas para alcanzar una determinada competencia (Rosales, 2013; De Miguel, 2006). Es decir, las metodologías son el vehículo para desarrollar las competencias (Fernández, 2006).

Es preciso redefinir las metodologías de enseñanza (Unión Europea, 2012) dado que el empleo de las metodologías tradicionales, unidireccionales y pasivas para trabajar las competencias están obsoletas (De la Fuente, Vera y Cardelle-Elawar, 2012; Comisión Europea, 2008; Honig, 2004; Neck y Greene, 2011). Esto es, es necesario un cambio metodológico para extraer el máximo rendimiento a la competencia emprendedora (Pellicer, Álvarez y Torrejón, 2013; Bager, 2011). Por consiguiente, debemos usar metodologías activas donde el alumno adopte un papel activo, participativo (Ripollés, 2011; Bager, 2011) y se sitúe en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Kirby, 2004), esto es, que sea él el protagonista y el profesor el guía, asesor y/o facilitador, de lo contrario los alumnos difícilmente podrán desarrollar las competencias emprendedoras (Comisión Europea, 2008; Garavan y O'Conneide, 1994; Jones y Iredale, 2010; Zahra y Welter, 2008; Hytti y O'Gorman, 2004; Ripollés, 2011; Jiménez, Elías y Silva, 2014). Además, con el inicio del proceso de Bolonia, en 1999, el modelo basado en la enseñanza derivó al centrado en el aprendizaje (Álvarez, 2016). Lamentablemente aún hay una fuerte dependencia hacia el enfoque centrado en el profesor (Zahra y Welter, 2008) y al uso de metodologías tradicionales (Jones y Iredale, 2010).

Como se apuntaba en la introducción, la mayor parte de los países de la Unión Europea han incluido en sus currículos la educación emprendedora (Comisión Europea, 2016b). No obstante, en estos documentos no se suele detallar qué metodologías utilizar. La literatura tampoco ofrece directrices claras sobre la selección adecuada (Balan y Metcalfe, 2012). De hecho, a nivel estatal la Orden ECD/65/2015 en el anexo II, orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula, únicamente señala que “las metodologías que mejor favorecen la participación activa, la experimentación y el aprendizaje funcional para el desarrollo de competencias son: el aprendizaje por proyectos, el estudio de casos, los centros de interés y el aprendizaje basado en problemas” (Orden ECD/65/2015, 2015, p.7003). A nivel autonómico sólo Castilla y León dispone de directrices específicas en relación a las estrategias metodológicas dirigidas a fomentar la cultura emprendedora. Así se indica en la resolución de 30 de agosto de 2013 en la instrucción dos, orientaciones pedagógicas, en el apartado b, metodología: “El trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje-servicio (ApS) y las estrategias de aprendizaje cooperativo” (Resolución de 30 de agosto de 2013 por la que se establecen orientaciones pedagógicas y se determinan las actuaciones dirigidas a fomentar la cultura emprendedora, 2013, p.62084). En esta misma orden se señala la importancia de la participación e implicación del alumno.

En los siguientes párrafos de este apartado se detallan los resultados del análisis bibliográfico realizado, esto es, las metodologías activas más usuales en los programas de emprendimiento. Como se presenta más adelante, existe una amplia variedad de metodologías aunque algunas son más efectivas y apropiadas que otras (Comisión Europea, 2008). Incluso la selección puede variar en función del país (Zahra y Welter, 2008). La

selección de una u otra dependerá primeramente de los objetivos que queramos lograr (Balan y Metcalfe, 2012; Hytti y O’Gorman, 2004) y de la composición del grupo (Koch, 2003).

Fiet (2001a) apunta que es necesario enseñar teoría para que los alumnos sepan hacer predicciones y tomar decisiones consecuentes. Ahora bien, y como es lógico, este tipo de clases pueden ser aburridas. Ante ello, subraya que las clases no tienen que ser predecibles y que el papel del profesor es limitado. De acuerdo con la investigación de Winslow, Solomon y Tarabishy (1997), los métodos más empleados en las instituciones educativas fueron la creación de planes de negocios (87%), el estudio de casos (78%) y las visitas de ponentes (69%). Hytti y O’Gorman (2004), por su parte, realizaron un análisis sobre las metodologías que se empleaban en 50 cursos sobre emprendimiento en Europa. Los resultados evidenciaron que los métodos más utilizados fueron las simulaciones, los juegos, los métodos tradicionales (lecciones magistrales), las competiciones, los workshops, las visitas, la creación de empresas y el entrenamiento práctico. Samwel (2010) asimismo realizó un trabajo de campo revisando 21 artículos. En el identificó 26 métodos distintos aunque los más frecuentes fueron los siguientes, como se refleja en la siguiente figura:

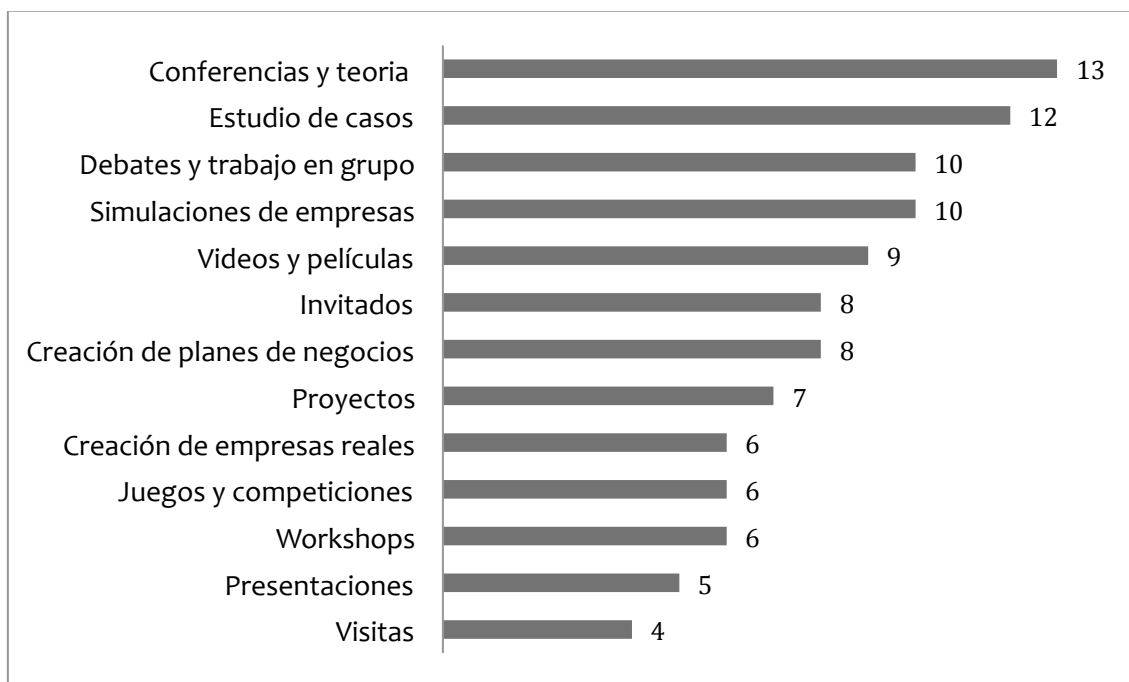


Figura 1. Número de artículos donde se recogen las metodologías empleadas en los cursos de emprendimiento.

En una reciente investigación realizada por Ruskovaara y Pihkala (2013) se recogen los siguientes datos en cuanto a los métodos más utilizados a partir de una muestra de 521 docentes: discusiones, relatos, presentaciones, entrevistas y escritos. Los juegos, por el contrario, tenían un menor uso. Estos mismos autores señalan que las visitas fuera del aula son más comunes que las visitas al centro. Asimismo, llama la atención la afirmación que plantean al indicar que no existe suficiente información disponible sobre la relación entre los métodos y los resultados obtenidos a través de la educación emprendedora.

A continuación se presenta la referencia a algunos autores que plantean algunas metodologías para el desarrollo de la competencia emprendedora:

Tabla 2.

Relación de autores sobre las metodologías más adecuadas para estimular la competencia emprendedora.

Metodologías más adecuadas para estimular la competencia emprendedora	Relación de autores
Estudio de casos	Volkman (2004) Fayolle, Gailly y Lassas-Clerc (2006) Zahra y Welter (2008) Solomon, Duffy y Tarabishy (2002) Jiménez (2015) Koch (2003)
Juegos de negocios empresariales y simulaciones	Volkman (2004) Jiménez (2015) Koch (2003) Neck y Greene (2011)
Aprender haciendo (learning by doing) en situaciones reales	Fayolle, Gailly y Lassas-Clerc (2006) Coduras et al. (2010)
Aprendizaje experiencial	Comisión Europea (2008) Coduras et al. (2010) Sherman, Sebora y Digman (2008)
Charlas con emprendedores	Fayolle, Gailly y Lassas-Clerc (2006) Solomon, Duffy y Tarabishy (2002)
Aprendizaje basado en el diseño (design-based learning)	Neck y Greene (2011)
Creación de planes de negocios	Solomon, Duffy y Tarabishy (2002) Sherman, Sebora y Digman (2008)
Aprendizaje por proyectos	Jiménez (2015) Koch (2003) Pellicer, Álvarez y Torrejón (2013)
Aprendizaje basado en problemas	Jiménez (2015) Pellicer, Álvarez y Torrejón (2013)
Aprendizaje cooperativo	Jiménez (2015) Pellicer, Álvarez y Torrejón (2013)
Aprendizaje y servicio	Pellicer, Álvarez y Torrejón (2013)

Según la Comisión Europea (2016b), las metodologías más comunes para el desarrollo de la competencia emprendedora suelen ser el aprendizaje activo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje experiencial y las actividades fuera del aula. La Unión Europea (2012), sin embargo, considera que el estudio de casos, las simulaciones de negocios, el trabajo en grupo y los workshops son los métodos más efectivos. Mientras que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) indica que el aprendizaje y servicio solidario o el aprendizaje cooperativo cobran protagonismo en los programas de emprendimiento.

Resumiendo, existe una gran variedad de métodos de enseñanza-aprendizaje para trabajar la competencia emprendedora (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila y Rytikola, 2010). Aunque los métodos tradicionales están profundamente arraigados (Fiet, 2001b) son preferibles las metodologías interactivas, orientadas a la acción y poco convencionales (Zahra y Welter, 2008; Winslow, Solomon y Tarabishy, 1997). Dicho en otras palabras, la competencia emprendedora no se puede enseñar eficazmente utilizando métodos tradicionales (Hoffmann, Fuglsang y Vestergaard, 2012) dado que los estudiantes son más pasivos y se les prepara para ser emprendedores (Arasti, Kiani y Imanipour, 2012). Sin embargo, hasta la fecha no hay suficientes investigaciones que describan el impacto o la efectividad de cada metodología para la enseñanza del emprendimiento (Winslow, Solomon y Tarabishy, 1999). De hecho, el emprendimiento al ser tan caótico y al tener diferentes definiciones, las metodologías también adoptan esta representación (Solomon, 2007).

Con el objetivo de evitar confusiones y de ofrecer orientaciones sobre las metodologías activas, en la siguiente tabla se muestran las principales metodologías que hacen hincapié en la competencia emprendedora, ofreciendo un referente teórico y un análisis de las principales competencias que desarrolla cada método y que guarda relación con la competencia emprendedora, como se ha recogido en el apartado tres.

Tabla 3.

Metodologías para el desarrollo de la competencia emprendedora

Metodología	Descripción
Estudio de casos	Metodología que consiste en analizar, gestionar, tomar decisiones y buscar soluciones eficaces a problemáticas reales de actualidad o simuladas (De Miguel, 2006; Jiménez, 2015; Labrador y Andreu, 2008; Fernández, 2006; Zabala y Arnau, 2014) y que está abierta a distintas interpretaciones (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007). El objetivo es acercar al alumno a su futura profesión (Labrador y Andreu, 2008).
Competencias que se trabajan y que están relacionadas con la competencia emprendedora	
<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento crítico (Jiménez, 2015; Zabala y Arnau, 2014) - Comunicación oral y escrita (Jiménez, 2015; De Miguel, 2006) - Resolución de problemas (Jiménez, 2015; Zabala y Arnau, 2014) - Trabajo en equipo (Jiménez, 2015; Zabala y Arnau, 2014) - Planificación (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007; De Miguel, 2006) - Toma de decisiones (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007; Zabala y Arnau, 2014) 	

<ul style="list-style-type: none"> - Visión de futuro (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007) - Motivación para el logro (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007) - Iniciativa (De Miguel, 2006) - Responsabilidad (De Miguel, 2006) - Autonomía (De Miguel, 2006) - Comunicación interpersonal (Zabala y Arnau, 2014) 	
Simulaciones y juegos	Metodología que permite acercar al alumno a experiencias y desafíos reales (Jiménez, 2015).
<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad (Jiménez, 2015) - Iniciativa (Jiménez, 2015) - Capacidades interpersonales (Fernández, 2006) - Toma de decisiones (Zabala y Arnau, 2014) - Autonomía (Zabala y Arnau, 2014) 	
Aprendizaje Basado en Proyectos	Metodología que consiste en diseñar, elaborar y realizar un proyecto con el objetivo de resolver problemas auténticos o abordar una tarea (De Miguel, 2006; Jiménez, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento crítico (Jiménez, 2015) - Trabajo en equipo (Jiménez, 2015; De Miguel, 2006) - Comunicación oral y escrita (Jiménez, 2015; De Miguel, 2006) - Pensamiento creativo (Fernández, 2006) - Toma de decisiones (De Miguel, 2006) - Iniciativa (De Miguel, 2006) - Planificación (De Miguel, 2006) - Responsabilidad (De Miguel, 2006) 	
Aprendizaje cooperativo	Trabajo en grupos reducidos (Jiménez, 2015) para lograr metas comunes (Labrador y Andreu, 2008). No se debe confundir el aprendizaje cooperativo con el trabajo en grupo. Este último suele tender a ser competitivo (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007). El aprendizaje cooperativo, por el contrario, es en colaboración entre iguales (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007; Labrador y Andreu, 2008). Esto es, se da una estrategia de corresponsabilidad para lograr metas grupales (De Miguel, 2006) dado que uno alcanza sus objetivos si, y sólo si, los demás consiguen los suyos. Gracias a la zona de desarrollo próximo el sujeto puede adquirir nuevos contenidos, resolver problemas y realizar tareas (De Miguel, 2006).

<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación oral y escrita (Jiménez, 2015; Labrador y Andreu, 2008; Fernández, 2006; De Miguel, 2006; García, Traver y Candela, 2001) - Trabajo en equipo (Jiménez, 2015; Labrador y Andreu, 2008) - Comunicación interpersonal (García, Traver y Candela, 2001): como son la asertividad (Jiménez, 2015), la empatía (Jiménez, 2015), la confianza y el apoyo mutuo (Labrador y Andreu, 2008) - Espíritu de superación (Jiménez, 2015) - Gestión del tiempo (Jiménez, 2015) - Liderazgo (Labrador y Andreu, 2008) - Toma de decisiones (Labrador y Andreu, 2008) - Resolución de conflictos (Labrador y Andreu, 2008; De Miguel, 2006) - Autoconfianza (Labrador y Andreu, 2008) 	
<p>Aprendizaje Basado en Problemas</p>	<p>En pequeños grupos detectar, identificar y resolver problemas (Jiménez, 2015; De Miguel, 2006; Fernández, 2006; Labrador y Andreu, 2008; Zabala y Arnau, 2014) poniendo en práctica los conocimientos previos (Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento crítico (Jiménez, 2015; Labrador y Andreu, 2008; Zabala y Arnau, 2014) - Trabajo en equipo (Jiménez, 2015; De Miguel, 2006; Zabala y Arnau, 2014) - Resolución de problemas (Jiménez, 2015; Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007; De Miguel, 2006; Zabala y Arnau, 2014) - Autonomía (Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007) - Comunicación interpersonal (Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007; Zabala y Arnau, 2014) - Creatividad (Labrador y Andreu, 2008; Zabala y Arnau, 2014) - Toma de decisiones (De Miguel, 2006; Zabala y Arnau, 2014) - Comunicación oral y escrita (De Miguel, 2006; Zabala y Arnau, 2014) 	

Discusión y conclusiones

Actualmente, el emprendimiento está presente en diferentes contextos; no solo en el ámbito económico sino también en el ámbito social, personal y educativo. En lo referente a este último, en España por primera vez la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (Ley 10/2002) incluyó el espíritu emprendedor en el sistema educativo, y posteriormente lo hizo la Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006), hasta la actual ley educativa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley 8/2013). Los demás países de la Unión Europea, más o menos, han seguido la misma dirección aunque a distinto ritmo.

Siendo las cosas así, los docentes hoy en día deberían integrar la competencia emprendedora en todas las etapas educativas, desde la educación básica obligatoria hasta la educación superior, esto es, deberían ser facilitadores de la cultura emprendedora. Es

evidente que si queremos lograr una cultura emprendedora la formación en emprendimiento es necesaria. Así, las instituciones educativas no deberían quedarse pasivas y deberían adaptarse a las nuevas demandas del siglo XXI respondiendo ante los cambios. De esta manera, se ofrecería a los alumnos una educación de calidad, que les capacite para resolver problemas ante situaciones reales y así, desarrollen al máximo sus potencialidades.

Como resultado del artículo se deduce que no existe unanimidad sobre el término emprendimiento ni sobre las competencias que éste engloba, ni siquiera sobre qué métodos de enseñanza emplear. Lo que sí queda reflejado es que las metodologías pasivas, unidireccionales y centradas en el profesor no son eficaces per se. Además, ningún método por sí solo es suficiente para dar respuesta a las competencias (Zabala y Arnau, 2014). Dependiendo de las competencias que se quieran trabajar se utilizara una u otra metodología, incluso más de una también (De Miguel, 2005).

Indiscutiblemente las metodologías son el vehículo para desarrollar las competencias. Independientemente de la competencia que se quiera trabajar, estas deberían ser activas, centradas en el estudiante, participativas, donde se les ofrezca a los alumnos múltiples situaciones contextualizadas, reales y variadas. Evidentemente, para adquirir las competencias el alumno tiene que experimentarlas en primera persona. Con todo ello, las instituciones educativas deberían ir ayudando en esta dirección y apuntar por el cambio metodológico activo y participativo en sus aulas.

En relación a la competencia emprendedora, tras el análisis bibliográfico realizado, las metodologías más empleadas para su fomento son muy variadas, desde el estudio de casos, hasta el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, las simulaciones y juegos, el aprendizaje cooperativo,... como se apuntaba a lo largo del artículo.

Referencias

- Álvarez, P.R. (2016). *Competencias genéricas en la enseñanza universitaria. De la tutoría formativa a la integración curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arasti, Z., Kiani, M. y Imanipour, N. (2012). A Study of Teaching Methods in Entrepreneurship Education for Graduate Students. *Higher Education Studies*, 2(1), 2-10.
- Arruti, A. (2016). El desarrollo del perfil del teacherpreneur o profesor-emprendedor en el currículum del Grado de Educación Primaria: ¿un concepto de moda o una realidad? *Contextos educativos*, 19, 177-194.
- Asociación Red GEM España (2016). *Global Entrepreneurship Monitor: informe GEM España*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://www.gem-spain.com/wp-content/uploads/2015/03/Informe-GEM-2015-esafp.pdf>
- Bager, T. (2011). Entrepreneurship education and new venture creation: a comprehensive approach. En K. Hindle. y K. Klyver (Eds.), *Handbook of research on new venture creation*. UK: Edgar Elgar Publishing.
- Balan, P. y Metcalfe, M. (2012). Identifying teaching methods that engage entrepreneurship students. *Education + Training*, 54(5), 368-384.

- Coduras, A, Levie, J., Kelley, D., Saemundsson, R. y Schott, T. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: Una Perspectiva Global sobre la Educación y Formación Emprendedora*. Global Entrepreneurship Research Association (GERA). Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/256593/Evaluacion_final/Perspectiva_Global_Formacion_y_Educacion.pdf
- Coloma, A. M., Jiménez, M. Á. y Sáez, A. M. (2007). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad. Guía para el cambio metodológico y ejemplos desde infantil hasta la universidad*. Madrid: PPC Editorial.
- Comisión Europea (2008). *Entrepreneurship in Higher Education, especially in non-business studies*.
- Comisión Europea (2016a). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Recuperado de <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf>
- Comisión Europea (2016b). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/4/45/195EN.pdf>
- Damián, J. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 159-190.
- De la Fuente, J., Vera, M.M. y Cardelle-Elawar, M. (2012). Aportaciones de la Psicología de la Innovación y del Emprendimiento a la Educación en la Sociedad del Conocimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 941-966.
- De Miguel, M. (Coord.) (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1998). The endless transition: A “triple helix” of university-industry-government relations. *Minerva*, 36(3), 203-08.
- Fayolle, A., Gailly, B. y Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701-720.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fiet, J.O. (2001a). The Pedagogical Side of Entrepreneurship Theory. *Journal of Business Venturing*, 16, 101-117.
- Fiet, J.O. (2001b). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 1-24.
- Garavan, T.N. y O’Cinneide, B. (1994). Entrepreneurship Education and Training Programmes: A Review and Evaluation – Part 1. *Journal of European Industrial Training*, 18(8), 3-12.

- García, R., Traver, J.A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: Editorial CCS.
- Gibb, A. y Hannon, P. (2007). Towards the Entrepreneurial University. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 73-110.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Henry, C., Hill, F. y Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part 1. *Education and Training*, 47(2), 98-111.
- Hindle, K. (2007). Teaching entrepreneurship at university: from the wrong building to the right philosophy. En *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume 1*.
- Hoffmann, A., Fuglsang, T. y Vestergaard, L. (2012). Measuring Entrepreneurship Education. En *Entrepreneurship determinants: culture and capabilities*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5748437/KS-31-12-758-EN.PDF>
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 258-273.
- Hytti, U. y O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46(1), 11-23.
- Jiménez, G., Elías, R. y Silva, C. (2014). Innovación docente y su aplicación al EEES: Emprendimiento, TIC y Universidad. *Historia y Comunicación Social*, 19, 187-196.
- Jiménez, R. (Coord.). (2015). *Educación emprendedora. Programa TALOS para el desarrollo de la iniciativa emprendedora en Ciencias de la Educación*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Jones, B. y Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19.
- Kirby, D.A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46(8), 510-519.
- Koch, L.T. (2003). Theory and Practice of Entrepreneurship Education: A German View. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(4), 633-660.
- Kuratko, D. (2003). *Entrepreneurship education: emerging trends and challenges for the 21st century*. Coleman Foundation White Paper Series for the U.S. Association of Small Business & Entrepreneurship.
- Kuratko, D. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-98.
- Labrador, M. J. y Andreu, M. Á. (2008). *Metodologías activas. Grupo de Innovación en metodologías activas (GIMA)*. Valencia: Editorial UPV.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, 307, pp. 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, pp. 17158-17207.
- Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. *Boletín Oficial del Estado*, 28 de septiembre de 2013, 233, pp. 78787-78882.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, pp. 97858-97921.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Eurydice España – REDIE. La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20842/19/1>
- Moust, J., Bouhuijs, P. y Schmidt, H. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Samwel, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20-47.
- Neck, H.M. y Greene, P.G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, 25, pp. 6986-7003. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Pellicer, C., Álvarez, B. y Torrejón, J.L. (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Grupo Planeta.
- Powell, B.C. (2013). Dilemmas in entrepreneurship pedagogy. *Journal of Entrepreneurship Education*, 16, 99-112.
- Resolución de 30 de agosto de 2013, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 30 de agosto de 2013 de esta Dirección General por la que se establecen orientaciones pedagógicas y se determinan las actuaciones, dirigidas a fomentar la cultura emprendedora, que los centros sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León que impartan educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato deberán realizar a partir del curso 2013-14. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 11 de septiembre de 2013, 175, pp. 62082- 62096. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/resolucion-30-agosto-2013-direccion-general-politica-educ-1.ficheros/453353-BOCYL-D-11092013-18.pdf>
- Ripollés, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187, Extra 3, 83-88.
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de Grado de Maestro. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90.
- Ruiz, F.J. (2015). Competencia emprendedora. En L. Villardón-Gallego (Coord.). (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*, pp.103-140. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ruskovaara, E. y Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education + Training*, 55(2), 204 - 216.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J. y Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, 52(2), 117-127.

- Sherman, P.S., Sebor, T. y Digman, L.A. (2008). Experiential entrepreneurship in the classroom: effects of teaching methods on entrepreneurial career choice intentions. *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 29-42.
- Solomon, G.T., Duffy, S. y Tarabishy, A. (2002). The state of entrepreneurship education in the United States: A nationwide survey and analysis. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1), 65-86.
- Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 168-182.
- Unión Europea (2012). *Entrepreneurship determinants: culture and capabilities*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5748437/KS-31-12-758-EN.PDF>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Volkman, C. (2004). Entrepreneurship Studies—An Ascending Academic Discipline in the Twenty-First Century. *Higher Education in Europe*, 29(2), 177-185.
- Winslow, E.K., Solomon, G.T. y Tarabishy, A. (1997, enero). Empirical Investigation into Entrepreneurship Education in the United States: Some Results of the 1997 National Survey of Entrepreneurial Education. *XIII Conferencia Nacional Anual, Sailing the Entrepreneurial Wave into the 21st Century*, San Diego.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zahra, S. y Welter, F. (2008). Entrepreneurship Education for Central, Eastern and Southeastern Europe. En J. Potter (Ed.). *Entrepreneurship and Higher Education*, OECD Publishing.

Hortigüela Alcalá, D., Fernández Río, J., Castejón Oliva, J. & Pérez Pueyo, A. (2017). Formative assessment, work regulation, organization, engagement, tracking and attendance in Spanish Universities. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 49-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.268681>

Formative assessment, work regulation, organization, engagement, tracking and attendance in Spanish Universities

David Hortigüela Alcalá⁽¹⁾, Javier Fernández Río⁽²⁾, Javier Castejón Oliva⁽³⁾, Ángel Pérez Pueyo⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Universidad de Burgos, ⁽²⁾ Universidad de Oviedo, ⁽³⁾ Universidad Autónoma de Madrid, ⁽⁴⁾ Universidad de León.

Abstract

The Assessment Systems Scale, a 34-item questionnaire, was proven a robust, reliable and valid instrument to evaluate assessment procedures at the university level. However, the sample used to validate it was rather small, and proper validation of instruments requires testing on multiple independent samples. The current study evaluated the reliability and the validity of a reduced version, 23 items, of the instrument, as well as its interactions. Study 1 examined the validity and reliability of the reduced version of the Assessment System Scale in a large sample of Spanish university students. 3.428 students and 52 teachers from 17 different universities across Spain agreed to participate. Results showed a 3-factor structure and high internal consistency ($\alpha = .835$). In Study 2 descriptive and inferential statistics showed that formative assessment significantly linked students' work regulation and organization, engagement, tracking and attendance. Students who participated in formative assessment understood how necessary was class attendance, because it favoured engagement and, as a consequence, better regulation and content integration throughout the teaching-learning process. A significant relationship was found between peer review and more effective feedback to improve task understanding. Moreover, the definition of clear assessment criteria correlated positively with individual or group work registration. Different levels of self-regulated work was found depending on the students' university degree. It seems necessary to implement formative assessment systems with tools and procedures that ensure an alternative to more traditional methodological approaches.

Keywords

Higher education; self-regulation, learning, assessment; formative assessment.

Contacto:

David Hortigüela Alcalá, dhortiguela@ubu.es, Facultad de Educación.C/ Villadiego s/n. 09001. Burgos Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: "Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física". Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2014-2016).

Evaluación formativa, regulación del trabajo, organización, compromiso, seguimiento y asistencia en Universidades Españolas

Resumen

La Escala del Sistema de Evaluación, un cuestionario de 34 ítems, ha sido probada como un instrumento robusto, fiable y válido para analizar los procedimientos de evaluación a nivel universitario. No obstante, la muestra empleada para validarla fue ciertamente pequeña y una adecuada validación de un instrumento requiere que sea probado en múltiples muestras independientes. Los estudios que se presentan evaluaron la fiabilidad y la validez de la versión reducida de solo 32 ítems, así como sus interacciones. El estudio 1 determinó la validez y la fiabilidad de la versión reducida de la Escala del Sistema de Evaluación en el contexto de una muestra amplia de estudiantes universitarios. 3428 estudiantes y 52 profesores de 17 universidades diferentes de la geografía española accedieron a participar. Los resultados mostraron una estructura de 3 factores y una alta consistencia interna ($\alpha = .835$). En el estudio 2 estadísticas descriptivas e inferenciales mostraron que la evaluación formativa estableció conexiones significativas entre la organización y regulación del trabajo, el compromiso, el seguimiento y la asistencia. Los estudiantes que participaron en sistemas de evaluación formativa comprendieron cómo de necesaria es la asistencia a clase, porque favorece un mayor compromiso y, como consecuencia, una mejor regulación y monitorización del contenido a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se encontró una relación significativa entre la evaluación entre iguales y un feedback más efectivo para la mejora en la comprensión de las tareas. Además, la delimitación de criterios claros de evaluación correlacionó positivamente con el registro de trabajo individual o en grupo. Se encontró un nivel de autorregulación del trabajo diferente en función de la titulación estudiada. Se concluye que para la aplicación de sistemas de evaluación formativa es preciso utilizar procedimientos útiles y sistemáticos que verdaderamente garanticen una alternativa a sistemas metodológicos más tradicionales.

Palabras clave

Educación superior; auto-regulación; aprendizaje; evaluación; evaluación formativa.

Introduction

In the context of a global market, students must learn to self-regulate and take responsibility for their learning to address the frequent changes of our society. Teachers should design contexts that encourage students to play a more active role. This change means moving the focus of the educational process from the teachers to the students (Weymer, 2002). To achieve quality learning at the university level, two curricular elements are particularly relevant: (a) a more diversified and participatory learning approach to overcome the traditional “banking teaching processes” (Biggs, 1999); and (b) assessment procedures not focused on the final grade, but promoting more student engagement and self-regulation. This means switching from an “exam culture” to an “assessment culture” (Dochy, Segers & Dierick, 2002).

The methodology-assessment interrelationship is essential from the perspective of quality university learning (Biggs, 1999). Teachers must learn how to generate knowledge in their

academic activity. The priority should be to engage students in active and participatory processes (Millis, 2010; Mulongo, 2013). Such participation enhances knowledge integration to truly incorporate information (Huber, 2008). Regarding assessment, teachers should consider how students learn in order to achieve higher student self-regulation and efficiency (Boud, Cohen & Sampson, 2001; Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2015; Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2016a; Hortigüela, Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2015). This goal makes assessment a more complex procedure, because it is much more than giving a grade. It means providing information for students to take on more responsibility. The key is to verify what students have learned during the process using tools that could help them self-regulate their learning (Duncan & Buskirk-Cohen, 2011). This is the perspective required in today's universities, and included in the guidelines of the European Higher Education Area (EHEA).

Formative assessment is a systematic, continuous activity through which teachers assess the quality of the students' outcomes, using the information obtained, to promote and improve learning (Boud, 2000). Previous studies revealed a connection between formative assessment and the achievement of deep learning (Lorente & Kirk, 2013; Stull, Varnum, Ducette, Schiller & Bernacki, 2011). Students perceived that their active participation in the assessment process helped them achieve learning outcomes, because their interests were considered and they could reflect on the proposed goals and achieved outcomes. Hence, considering the goals of both parties (teachers and students) better outcomes were achieved (Furnham, Batey & Martin, 2011). Teachers use formative assessment to adjust goals, critically review plans, programs, methods and resources, guide students, and provide feedback (Urda & Ramocki, 2015; Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2016b). All this can lead to greater student engagement in learning regulation, becoming active agents in their learning process, adapting the tasks to the proposed goals and acquiring a better criterion for self- or other-assessment (Cassidy, 2011; Schunk & Zimmerman, 2008). The use of different strategies in formative assessment (i.e. self-assessment and peer-assessment) has shown that students regulate their learning when they are allowed to use them and receive information from their peers (Duncan & Buskirk-Cohen, 2011; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015a).

Students' perceptions and engagement is a significant element in formative assessment. Various studies have confirmed how important is for teachers to know their students' perceptions and assess their behaviors related to assessment and work performance (García-Sanz, 2014; Struyven, Dochy & Janssens, 2005; Hortigüela, Abella, Delgado & Ausín, 2016; Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2016c; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015b). Formative assessment has been used in all areas, but always from the perspective of learning (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003). Teacher-student feedback has always been an important element to research (Sadler, 2010). Work regulation and organization, the way students plan and organize each task (including the organization of their study), practical strategies such as tutoring, individual and collaborative work, instruments that provide knowledge, and logs are important. However, there is a need to assess whether or not there is a connection between work regulation and organization and engagement and tracking; that is, the way students participate in their teaching-learning process, being an active part of it. Teacher assessment can affect students, encouraging their autonomy and climate. There is a need to explore in what ways these impact work regulation and organization. On the other hand, class attendance is usually required in most courses/programmes. However, there is a need to better understand its connections with students' perceptions. Finally, there is a direct connection between class attendance and academic performance (Schunk & Zimmerman, 2008); although in many cases, it is considered a requirement rather than a criterion. When students attend class, they become

aware of elements that are part of the class, since they are addressed and discussed by the teacher, who gives more importance to some parts and verifies whether the students have understood them (Charles & Del Río, 2013; Chen & Lin, 2008). However, there are discrepancies regarding this point of view. Kelly (2012) showed that mandatory class attendance did not guarantee better learning outcomes, because the key is the purpose of attendance, the relationship between the student's and the teacher's expectations, and by whom and how the learning is regulated.

The present study seeks to build on the existing literature in this area. Although the initial development and validation study of the Assessment System Scale (Castejón, Santos & Palacios, 2015) found robust reliability and validity, the sample size was quite small ($n=155$). Proper validation of instruments requires testing on multiple independent samples (Stockdale & Brockett, 2011). Based on the aforementioned, two studies were conducted in the present research project. The goal of study 1 was to examine reliability and validity of the reduced version of the Assessment Systems Scale. The working hypothesis was that it will be a valid and reliable instrument with a three—factor structure. The goal of study 2 was to use the reduced version of the Assessment Systems Scale to measure participants' view of the assessment procedures used in their classes. Three research questions guided this study: RQ1: What are the connections among the three factors of the scale? RQ2: How does class attendance affect self-regulation? and RQ3: What is the influence of student's age, number and contents taught on self-regulation and work engagement?

Method

Participants were the same in the two studies conducted. In each one, the instrument used for data collection, the procedure followed and the analysis used are fully explained. In the second study, due to the inferential analyzes used, a discussion section is included. This section answered the second goal of the study and the three questions that derived from it. Finally, the conclusions obtained on each of the two studies are also presented.

Participants

3,428 students (56.1% males, 43.9% females) and their 52 teachers (47.12 ± 6.83 years of age; 16.21 ± 7.32 years of professional experience) from 17 universities across Spain agreed to participate. 28% of the participating students were enrolled in year 1, 26% in year 2, 19% in year 3, and 27% in year 4. Their mean age was 21.5 ± 1.84 years. No on-line students were included. All participants belonged to Teacher Training Undergraduate Programs, which last four academic years (240 credits). Each subject had 6-9 credits. The Shapiro-Wilks test showed that the sample was normally distributed ($p = .218$).

Study 1

Instrument

The Assessment Systems Scale (Castejón, Santos & Palacios, 2015), a valid and reliable questionnaire designed to assess teachers' assessment procedures at the university level, was used. It is a 34-item instrument grouped in six subscales. A group of eight university experts on formative assessment reduced the number of items to 23. The goal was to develop a specific questionnaire with factors or subscales. All responses ranged from 1 (Not at all) to 5 (Very much). The stem: "In your university classes..." was added to the questionnaire.

Procedure

All university teachers belonging to the Network of Formative Assessment (López-Pastor, Castejón, Sicilia, Navarro & Webb, 2011) who were conducting teacher training courses were contacted. The goal was to select teachers who were actively using formative assessment in their classes and had published works on formative assessment over the last five years. They were asked about their current assessment procedures, confronting this information with the subject's program published on each university's website. An anonymous analysis of these teachers' programs was conducted by six university experts on formative assessment. Programs earning two negative votes were rejected. Consequently, 52 participants were selected, eight were excluded. The goal was to confirm that formative assessment procedures were truly being conducted with the students that were going to participate in the study. All the selected teachers included student engagement processes in their assessment, and they encouraged their students to self-regulate their study, both in and out of the classroom. These students knew from the beginning of the semester how they were going to be evaluated and graded, and what they had to do individually or in groups. At the end of the course, students completed the selected questionnaire. At all times, their anonymity and the confidentiality of their data were ensured.

Statistical analysis

All analyses were conducted using the SPSS 20.0 statistical package. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to evaluate the validity of the reduced version of the questionnaire (Table 1). First, an exploratory factor analysis was conducted to assess the internal structure of the reduced version of the questionnaire and determine the factors associated to the variables. Means, standard deviation and item-total correlation were calculated for item analysis. Cronbach's α was calculated to evaluate internal consistency. Bartlett's sphericity test (1950) indicated that the items were dependent ($p < .02$) and the Kaiser-Meyer-Olkin index of sample adequacy was higher than the recommended value of .50 ($KMO = .814$). A solution of three factors was obtained with a self-value higher than 1. Normalized Varimax was applied to correct and rotate the initial matrix components. It showed that the three-factor structure explained all the variance. The self-value of the first factor explained 41.371% of variance, the second factor explained 32.669% of variance and the third factor explained a 25.960% of variance. Second, a main components confirmatory factor analysis was conducted to assess the factors obtained and their loadings. Several indices were used: Chi-square (χ^2), Root Mean Square Error (RMSE), Comparative Fit Index (CFI), and Goodness of Fit Index (GFI). They all produced adequate scores: $\chi^2 = 148.131$ with 15 degrees of freedom, $RMSE = .067$, values below .05 indicate good fit and up to .08 reasonable errors (Herrero, 2010), $CFI = .91$, and $GFI = .90$, both are adequate. Cronbach's α was .835, higher than .81 which is considered reliable (Corbetta, 2007). Finally, to assess the fit of each of the 23 items selected to their corresponding factors, the regression coefficient was applied through value t associated to each estimate, obtaining a value of 2.16 (scores above 2.23 are considered significant; Balaguer, Guivernau, Duda & Crespo, 1997) (Table 2).

Table 1.

Final version of the questionnaire

Categoría 1. Organización y regulación del trabajo
1. Se usan instrumentos para registrar el trabajo
2. Se usan tutorías para resolver dudas
3. El profesor delimita el tiempo de trabajo de cada tarea
4. Se utiliza el portafolio
5. Se establecen los criterios de seguimiento
6. El proceso de aprendizaje está pautado
7. Las coevaluaciones y autoevaluaciones son positivas
8. Se establecen plazos para no acumular el trabajo
9. Se realizan procesos de coevaluación
Categoría 2. Compromiso y seguimiento
10. Se requiere una participación elevada
11. Se realizan informes en los que se detalla el seguimiento
12. La clase se compromete hacia el trabajo
13. Se emplea una metodología participativa
14. Se realizan variedad de actividades en el proceso
15. Se definen claramente los criterios de organización
16. Se proporciona feedback para fomentar la implicación
17. Es fundamental registrar el trabajo realizado individual o en grupo
Categoría 3. Asistencia y evaluación
18. Se requiere de continuidad en la asistencia a clase
19. Se requiere continuidad y seguimiento
20. Se requiere más responsabilidad
21. Se necesita comprender su funcionamiento desde el comienzo
22. La asistencia a clase limita la inseguridad e incertidumbre
23. La asistencia a clase permite mayor seguimiento e implicación

Table 2.

Factor loadings and item statistics of the Assessment Systems Scale reduced in study 1.

Item	Orig. item#	Factor	M (SD)
1. Instruments are used to register the work done	5	0.71	3.87 (1.21)
2. Tutorials are used to solve doubts	16	0.77	3.12 (1.31)
3. The teacher times the deadlines for each task	2	0.81	4.03 (1.65)
4. Portfolios are used	4	0.73	3.83 (1.35)
5. Follow-up criteria are set	3	0.79	3.45 (1.28)
6. The learning process is controlled	21	0.68	3.54 (1.63)
7. Co-assessment and self-assessments are positive	23	0.75	4.12 (1.83)
8. Deadlines are specified to not accumulate work	19	0.78	3.52 (1.41)
9. Peer co-assessment is performed	20	0.84	3.89 (1.56)
10. High engagement is required	6	0.73	4.13 (1.35)
11. Reports are made to reflect the work	10	0.77	3.12 (1.31)
12. The class is committed to work	12	0.80	4.33 (1.12)
13. A participatory methodology is used	14	0.81	4.35 (1.12)
14. A variety of activities are conducted regularly	18	0.76	3.85 (1.03)
15. Work organization patterns are clearly defined	22	0.79	3.91 (1.15)
16. Feedback is provided to promote the involvement	24	0.71	4.03 (1.61)

17. It is essential to record the work performed individually or in groups	26	0.75	3.54 (1.33)
18. Class attendance is required	28	0.84	3.81 (1.47)
19. Continuity and follow up is required	30	0.79	4.13 (1.56)
20. More responsibility is necessary	20	0.80	4.07 (1.38)
21. It's necessary to understand de process from the beginning	31	0.75	3.51 (1.21)
22. Class attendance limits the insecurity and uncertainty	32	0.74	3.25 (1.17)
23. Class attendance allows more tracking	34	0.73	4.19 (1.37)

Results

The factor analysis conducted yielded three categories, factors or subscales: Category 1 (C1): Work regulation and organization (Table 3). It assesses how students plan and organize each task, including their study, their practical strategies (i.e., tutoring, individual and collaborative work, instruments that provide knowledge, keeping a log of the activities' quality). Category 2 (C2): Engagement and tracking (Table 4). It addresses how students participate in their teaching-learning process, being an active part of it. Teacher's assessment procedures affect students, encouraging their autonomy and engagement, their negotiation strategies for assessment and grading, and improving the participatory climate. Category 3 (C3): Attendance-based assessment (Table 5). It addresses the degree of required attendance, as well as the students' perceptions of their needs to monitor the subject.

Table 3.

Category C1: Work regulation and Organization.

Items	Definition
C1a	Instruments are used to register the work done
C1b	Tutorials are used to solve doubts
C1c	The teacher times the deadlines for each task
C1d	Portfolios are used
C1e	Follow-up criteria are set
C1f	The learning process is controlled
C1g	Co-assessment and self-assessments are positive
C1h	Deadlines are specified to not accumulate work
C1i	Peer co-assessment is performed

Table 4.

Category C2: Engagement and tracking.

Items	Definition
C2a	High engagement is required
C2b	Reports are made to reflect the work
C2c	The class is committed to work
C2d	A participatory methodology is used
C2e	A variety of activities are conducted regularly
C2f	Work organization patterns are clearly defined
C2g	Feedback is provided to promote the involvement
C2h	It is essential to record the work performed individually or in groups

Table 5.
Category 3 (C3): Attendance-based assessment.

Items	Definition
C3a	Class attendance is required
C3b	Continuity and follow up is required
C3c	More responsibility is necessary
C3d	It's necessary to understand de process from the beginning
C3e	Class attendance limits the insecurity and uncertainty
C3f	Class attendance allows more tracking

Conclusions

The goal of study 1 was to examine the reliability and the validity of the reduced version of the Assessment Systems Scale. Results have showed that it is a valid and reliable instrument to evaluate assessment procedures at the university level. It also showed adequate internal consistency with three factors or subscales: work regulation and organization, engagement and tracking and attendance-based assessment.

Study 2

Instrument

The reduced version of the Assessment Systems Scale was used to assess participants' views of the assessment procedures used in their classes.

Statistical analysis

Descriptive and inferential analyses were conducted using the SPSS 20.0 statistical package. Correlations, contingency tables, chi-square and ANOVAS were also obtained to gain deeper knowledge on the gathered data.

Results

Descriptive Analysis

Means and standard deviation of the three categories were 4.37, 4.15, and 4.45 for C1 (work regulation and organization), C2 (engagement and tracking), and C3 (attendance-based assessment), respectively. They were all high, over 4 (maximum value = 5). C3 (attendance-based evaluation) obtained the highest mean, but there were no significant differences between them (Table 6).

Table 6.

Mean and Standard deviation of each subscale or category

Subscale/Category	M	SD
Subscale/Category 1	4.37	1.47
Subscale/Category 2	4.15	1.25
Subscale/Category 3	4.45	1.35

Inferential Analysis

Correlations. Table 7 shows relevant and significant correlations between work regulation and organization and engagement and tracking ($r_{3428} = .512, p < .022$) and between work organization and engagement and attendance-based assessment ($r_{3428} = .135, p < .004$). The remaining correlations were low, albeit positive.

Table 7.

Pearson Correlations among all Categories.

Pairs of categories	N	r	p (2-tailed)
Category 1/Category 2	3428	.512	.022
Category 1/Category 3	3428	.135	.004
Category 2/Category 3	3428	.146	.321

Note: Category 1 (C1) = Work regulation and organization; Category 2 (C2) = Engagement and tracking; Category 3 (C3) = Attendance-based assessment. Fuente: Elaboración propia.

The strength of the link between the most representative pairs of items of the three categories was analyzed to determine possible significant connections between the students' responses. A significant relationship was found in three pairs of items. The first pair was "need for attendance" and "student engagement" ($\chi^2_{(3428)} = 97.14, p = .013$). A significant relation was also observed in the positive aspect of co-assessments and self-assessments and the feedback provided in the subjects ($\chi^2_{(3428)} = 78.41, p = .032$). The students' responses also revealed a direct relationship between work organization and the work log used ($\chi^2_{(3428)} = 62.34, p = .025$). However, the relation between class attendance and the teacher's timing of work deadlines was non-significant ($\chi^2_{(3428)} = 112.39, p = .311$). In fact, this item, which is part of work regulation and organization scored, very low ($M = 3.31$), reflecting the students' confusion and difficulty to regulate their work when the teacher does not clearly define the deadlines for each task. This seems to reveal the lack of students' tracking of their learning process, which is usually linked to a score-oriented assessment (Table 8).

Table 8.

Relation between Items concerning Student Self-regulation and Class Attendance.

Items	χ^2	df	P
Class attendance is required (C3)/ High engagement is required (C2)	97.14	11	.013
Co-assessment and self-assessments are positive (C1) / Feedback is established to facilitate engagement in the process (C2)	78.41	16	.032
Work organization patterns must be defined (C2)/ It is essential to record the work carried out individually or in groups (C2)	62.34	11	.025
Class attendance allows more tracking (C3)/ The teacher times the deadlines for each task (C1)	112.39	9	.311

Note: Category 1 (C1) = Work regulation and organization; Category 2 (C2) = Engagement and tracking; Category 3 (C3) = Attendance-based assessment.

ANOVA. By weighting the items relating to work regulation and engagement, a new variable called: "Self-regulation and engagement in the process" was created. This dependent variable (Table 9) could be related to independent variables such as students' age, contents

taught, and class size. The following age ranges were formed: a) 18-20; b) 21-23; and c) over 23. With regard to the content, the following subjects were used: a) Physical Education; b) School curriculum; and c) Specific Experimental Didactics. Finally, regarding class size, three categories were established: a) 20-50; b) 51-70; and c) more than 70. A post-hoc Bonferroni analysis was performed to determine significant differences among groups. They were found only for the independent variable “content taught” between Physical Education and Specific Experimental Didactics. Students enrolled in Physical Education programs obtained higher values in self-regulation and engagement.

Table 9.

ANOVA (Bonferroni) of three Independent Variables on the Dependent Variable Self-regulation and Work Engagement

Self-regulation and work engagement	F	df	p
Student's age	96.12	1	.335
Contents taught	73.21	2	.014*
Class size	61.53	1	.261

Note: * $p < .05$ between Physical Education ($M = 4.39$) and Specific Experimental Didactics ($M = 3.22$).

Discussion

The goal of study 2 was to use the reduced version of the Assessment Systems Scale to measure participants' views of the assessment procedures used in their classes. Results showed that formative assessment significantly linked students' work regulation and organization, engagement, tracking and attendance.

Regarding the first research question, what is the relationship among the three factors of the scale?, our results showed a positive connection between work regulation and organization and students' engagement and tracking. When students are more autonomous planning their work, they engage more. Other studies (Shen, McCaughtry, Martin & Fahlman, 2009) reported significant correlations between students' autonomy in task performance, greater motivation to practice, and a higher perception of achievement. Stephens and Winterbottom (2010) found a direct connection between a learning log used by the students during class tasks and greater reflection on their learning, which also led to greater engagement. One of the elements that students positively valued in work organization is the log, either individual or collective. Teachers promote student engagement in the activities when they use instruments that help students take notes, review, and be aware of the work done and the work that remains to be done (Furnham, Batey & Martin, 2011). One of the most striking findings was that the participating students valued the deadlines marked by the teacher to a lesser extent than other items such as “high engagement is required” or “co-assessment and self-assessment are positive”. Previous research has showed that college students value deadlines (Kinne, Haserbank & Coffey, 2014), but our participants considered that student-centered assessment procedures were more important.

Regarding work regulation and organization, our results showed that formative assessment encouraged students to organize their study and participate in the tasks requested by the teachers. This is in line with findings from Huber (2008), but this author highlighted the

need to define teachers' criteria beforehand. The concept of work regulation and organization has to do with the teaching approach (Boud, Cohen & Sampson, 2001), since it is linked to assessment and vice versa. Nevertheless, our results showed that students valued "being more aware of their work" in peer assessment procedures. Students praised this process, but this does not mean that they were able to take advantage of all the potential that it can provide.

Regarding engagement and tracking, our results showed that students were more likely to learn when they were more engaged, and teachers performed follow-ups. Students tend to show more interest in their learning when they are engaged in the tasks, either because they obtain better grades or because they verify that those learnings have a practical application (Palacios & López-Pastor, 2013; Gynnild, Holstad & Myrhaug, 2008). Results indicated that students who showed more motivation in the process also perceived greater responsibility.

Regarding the second hypothesis, how does student's class attendance affect self-regulation? our results showed that many students perceived "class attendance" as one of the most valued factors to monitor the class throughout the course. Items linked to class attendance correlated significantly with students' work regulation and planning. These results are in line with those supporting that class attendance improves learning (Charles & Del Río, 2013; Chen & Lin, 2008) because students think that understanding what is taught it is useful, a more detailed monitoring of the subject can be made, and self-control and task organization improve. However, these authors also indicated the need to adopt methodologies that do not require class attendance. Underlining factors like the incompatibility between subjects' timetables and students' work schedules and the distance between their homes and the university campus should be considered. On the other hand, our study showed how the students appreciated class attendance only when tasks' delivery was clearly defined. Results also showed that participatory assessment, which shares some features with formative assessment, is difficult to conduct without the students attending class.

Regarding the third research question, what is the influence of student's age, number of students enrolled and contents taught on self-regulation and work engagement? significant differences were obtained only in the type of content taught: Physical Education achieved the highest rating. Bignold (2013) found that motor experiences can generate greater student involvement in their own learning, only when participatory and student-centred strategies are used, which focus on integration and not performance. Finally, class size had no impact on regulation and engagement. Previous research has showed that the number of students in class does not justify their lower engagement in learning (Carnero, Burn & Hagger, 2010). However, our results highlighted the importance of using more regulated feedback when the class has more students. Previous studies have showed that first year undergraduate students have a harder time regulating their work and adjusting to the university organizational framework (Siebett & Walsh, 2013).

Conclusions

First, students who participated in formative assessment understand how necessary class attendance is because it favors greater engagement and, as a consequence, better content regulation throughout the teaching-learning process. Students acknowledged that the use of co-assessment and self-assessment favored task engagement, and helped them become

aware of the work done. Finally, age and number of students per class were not related to higher self-regulation and task engagement. However, significant differences were found between Physical Education and Specific Experimental Didactics, with the former being the one that obtained higher ratings in work regulation and engagement. This reflects the difference between disciplines in relation to self-regulation and work engagement. It is important to consider that many factors influence formative and shared assessment, and these processes must be adapted to fit the specific context. If teachers want their students to be autonomous and responsible it is necessary to develop active and participatory methodologies, involving them in the process of teaching and learning.

The main contribution of the study was to validate a reduced version of the Assessment System Scale. It is a significant contribution to the existing literature on formative and shared assessment, since it brings an improved assessment instrument for researchers. It showed how students can improve their work regulation and organization, engagement, tracking and attendance. Results may be of interest to university teachers who want to generate involvement and autonomy in their classes. It is a starting point in higher education to transform traditional methodologies into open and participatory approaches. This investigation presents some limitations. Firstly, students' perception was measured at the end of the process. Likewise, only formative assessment and initial teacher training were assessed. Future research should compare students' perceptions after experiencing different assessment methods, and contrast their initial and final perceptions to determine possible changes, and extend these experiences to other university degrees.

References

- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L., & Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bignold, W. J. (2013). Developing School Students' Identity and Engagement through Lifestyle Sports: A Case Study of Unicycling. *Sport, Education and Society*, 18(2), 184-189.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-67.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Kogan.
- Carnero, T., Burn, K., & Hagger, H. (2010). Making sense of learning to teach: Learners in context. *Research Papers in Education*, 25(1), 73-91.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.

- Castejón, F. J., Santos, M., & Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267.
- Charles, R., & Del Río, J. (2013). Making research methods relevant for students: An illustrative study on low self-control, class attendance, and student performance. *Journal of Criminal Justice Education*, 24(4), 495-516.
- Chen, J., & Lin, T. (2008). Class attendance and exam performance: A randomized experiment. *The Journal of Economic Education*, 39(33), 213-227.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29.
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 246-259.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Furnham, A., Batey, M., & Martin, N. (2011). How would you like to be evaluated? The correlates of students' preferences for assessment methods. *Personality and Individual Differences*, 50, 259-263.
- 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.
- Gynnild, V., Holstad, A., & Myrhaug, D. (2008). Identifying and promoting self-regulated learning in higher education: Roles and responsibilities of student tutors. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 147-161.
- Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A., & Abella, V. (2015a). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 12-32.
- Hortigüela, D. & Pérez-Pueyo, A. (2015). Análisis de la implicación y la regulación del trabajo del alumno mediante el uso de herramientas virtuales. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 131, 82-97. doi: <http://dx.doi.org/10.15178/va.2015.131.82-97>.
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A. y Abella, V. (2015b). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & López-Pastor, V.M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Relieve: revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), 1-5. doi: 10.7203/relieve.21.1.5171.
- Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016a). Influencia de la regulación del trabajo del alumnado universitario en la implicación hacia las tareas. *Psychology, Society & Education*, 8(1), 39-51.
- Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016b). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Revista Opción*, 32(7), 865-879.

- Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016c). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts. Educación Física y deportes*, 123(1), 44-52. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.05](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05).
- Hortigüela, D., Abella, V., Delgado, V. & Ausín, V. (2016). Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las competencias docentes. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(1), 20-42.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81.
- Kelly, G. (2012). Lecture attendance rates at university and related factors. *Journal of Further and Higher Education*, 36(1), 17-40.
- Kinne, L. J., Hasenbank, J. F., & Coffey, D. (2014). Are we there yet? using rubrics to support progress toward proficiency and model formative assessment. *AILACTE Journal*, 11(1), 109-128.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V., & Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Millis, B. (2010). *Cooperative learning in higher education: Across the disciplines, across the academy*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Mulongo, G. (2013). Effect of active learning teaching methodology on learner participation. *Journal of Education and Practice*, 4(4), 157-168.
- Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, F., & Fahlman, N. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Siebert, S. & Walsh, A. (2013). Reflection in Work-Based Learning: Self-Regulation or Self-Liberation? *Teaching in Higher Education*, 18(2), 167-178.
- Stephens, K., & Winterbottom, M. (2010). Using a learning log to support students' learning in biology lessons. *Journal of Biological Education*, 44(2), 72-80.
- Stockdale, S. L., & Brockett, R. G. (2011). Development of the PRO-SDLS: A Measure of Self-Direction in Learning Based on the Personal Responsibility Orientation Model. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 61(2), 161-180.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.

- Stull, J. C., Varnum, S. J., Ducette, J., Schiller, J., & Bernacki, M. (2011). The many faces of formative assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 30–39.
- Urda, J., & Ramocki S. P. (2015). Assessing students' performance by measured patterns of perceived strengths: Does preference make a difference? *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 40(1), 33–44.
- Weymer, M. (2002). *Learner-centered teaching. Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Salavera Bordás, C. & Usán Supervía, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 656-677. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>

Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria

Carlos Salavera Bordás^{1,2}, Pablo Usán Supervía^{1,2}

¹Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

²OPICS Observatorio para la Investigación e Innovación en Ciencias Sociales, Universidad de Zaragoza

Resumen

El objetivo de este estudio ha sido describir las estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes en las distintas situaciones de estrés que les suceden en su vida cotidiana, así como su repercusión en la felicidad subjetiva. Para ello, se evaluó a 1.402 alumnos/as de Enseñanza Secundaria (711 chicos y 691 chicas) de entre 12 y 17 años. Los resultados muestran como los chicos hacen más uso de estrategias de tipo no productivo, mientras las chicas buscan más el apoyo social. El modelo creado para la variable dependiente felicidad permite una estimación correcta del 92,9% de los casos ($X^2 = 477.351$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.607$). Los resultados indican como la percepción de la felicidad subjetiva es mayor entre quienes usan estilos de afrontamiento orientado a otros, mientras, el afrontamiento no productivo, incide en una menor felicidad subjetiva. Como principales conclusiones, señalar la necesidad de trabajar con los adolescentes las estrategias de afrontamiento con el grupo, un mejor manejo de las estrategias de carácter más introspectivo, así como el incremento y entrenamiento en el uso de las estrategias de afrontamiento activo y de soporte emocional.

Palabras clave

Estrategias; Afrontamiento de estrés; Felicidad; Estudiantes de Secundaria.

Contacto:

Carlos Salavera Bordás, salavera@unizar.es, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, c/ Pedro Cerbuna, 12 50009 Zaragoza.

Repercussion of stress coping strategies on Secondary Education students' happiness

Abstract

This study aimed to describe the coping strategies that adolescents adopt in the different situations of stress that occur in their everyday lives, and how they affect their subjective happiness. It evaluated 1,402 students (711 males, 691 females) aged 12-17 years in Spanish Compulsory Secondary Education. The results show how males resort more to unproductive-type strategies, while females seek more social support. The model created for the dependent variable happiness gave a correct estimation for 92.9% of all cases ($X^2 = 477.351$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.607$). The results indicated how the perception of subjective happiness was greater for those who used *others-focused coping strategies*. The unproductive coping results implied less subjective happiness. The main conclusions include having to work with adolescents on coping strategies with the group, dealing better with more introspective strategies, and training in and increasing the use of active coping strategies and emotional support.

Key words

Strategies; Stress coping; Happiness; Secondary students.

Introducción

Una de las épocas en la vida de la persona en las que más está sometido a situaciones de estrés es en la adolescencia, es un momento caracterizado por los cambios, complicado, con situaciones que debe de afrontar el adolescente sin tener todavía los recursos necesarios para superarlas con éxito. El estrés es una de las características que marca la adolescencia de nuestros jóvenes, siendo casi dos tercios los adolescentes que experimentan síntomas propios del estrés al menos una vez por semana. En este sentido, el estudio de las estrategias de afrontamiento del estrés adquiere cada vez más importancia. Conocer cómo afrontan los jóvenes sus problemas, el uso, manejo y empleo de estas estrategias es un tema importante tanto en el campo de la investigación (Frydenberg & Lewis, 1996; Lazarus y Folkman, 1986; Lee, Seo, Lee, Park, Lee, & Lee, 2017), como en el campo docente (Cingolani & Castaneiras, 2016; Undheim & Sund, 2017).

El estrés y las estrategias empleadas en gestionarlo por parte de los jóvenes, pueden determinar aspectos fundamentales en el propio desarrollo del sujeto y en su proceso de aprendizaje (Delahaij & van Dam, 2016). Desde esta idea, el afrontamiento del estrés es considerado junto con las estrategias conductuales, cognitivas y emocionales, una parte más de la competencia psicosocial que van adquiriendo los jóvenes a lo largo de su vida, que se acentúa en la adolescencia, y que son utilizadas por los adolescentes para afrontar las demandas de la vida, conformando aspectos tan importantes para su funcionamiento como el autoconcepto, la autoestima, las habilidades sociales y relacionales o la resolución de conflictos (Frydenberg y Lewis, 1997). El afrontamiento, también interviene en las emociones, tanto en la atención, como en la comprensión y regulación de las mismas, ayudando en muchas ocasiones a resolver algunos de los problemas que las provocaron. Los jóvenes, necesitan aprender como afrontar de una manera eficaz y eficiente el estrés para desarrollarse de una forma saludable y feliz (Johnson y Johnson, 2002).

Frydenberg y Lewis (1997) plantearon que las estrategias frente al estrés pueden ser agrupadas en seis estilos de afrontamiento: 1) Estrategias de afrontamiento activo, dirigidas a solucionar el problema, consistentes en trabajar para resolver la situación problema. Se realiza con las siguientes estrategias: *concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse*; 2) Estrategias de afrontamiento no productivo, combinación de estrategias improductivas de evitación que muestra una incapacidad empírica para afrontar los problemas. Engloba las siguientes estrategias: *no afrontamiento, reducción de tensión y autoinculparse*; 3) Estrategias de distanciamiento en general, que se refieren al intento de negar el problema y alejarse de él. Lo forman las siguientes estrategias: *ignorar el problema y reservarlo para sí mismo*; 4) Estrategias de búsqueda de apoyo social y emocional, referido a las búsqueda de personas significativas, para la realización de actividades relajantes y/o físicas. Incluye las siguientes estrategias: *invertir en amigos, buscar pertenencia, buscar diversiones y distracción física*; 5) Estrategias de interpretación positiva del problema, afrontando el problema desde una visión positiva y optimista, con expectativas de que éste se puede resolver. En este apartado, se encontrarían las estrategias: *hacerse ilusiones, buscar apoyo espiritual y fijarse en lo positivo*; y 6) Estrategias de búsqueda de apoyo instrumental, con una búsqueda de ayuda y opinión de los demás, ya sean profesionales o personas cercanas. Estarían en este grupo: *búsqueda de apoyo social, acción social y búsqueda de apoyo profesional*. Frydenberg y Lewis (1997) afirman que es posible hacer una distinción entre afrontamiento general y específico, es decir el modo con el que el adolescente encara cualquier situación (general) y una problemática particular (específico). En este trabajo se hará referencia al afrontamiento general.

Unido a estas estrategias de afrontamiento del estrés, que aparecen de una manera más visible en la adolescencia, existe otro fenómeno en este período, la felicidad, que aunque es algo ampliamente buscado por el ser humano, se realiza de desigual forma, siendo la adolescencia uno de los momentos críticos en esta búsqueda. Se piensa que las personas felices tienen éxito a través de múltiples dominios de la vida (pareja, amigos, estudios, trabajo, salud, amor,...). Quienes se perciben a sí mismo como felices responden de manera más fácil, adecuada y adaptativa a situaciones cotidianas principalmente, pero también a otras como el afrontamiento del estrés, la toma decisiones o la percepción e interpretación de situaciones sociales, tanto favorables como adversas (Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

De una manera más concreta y específica, se ha venido hablando de una felicidad subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999), constatando que hay personas que a pesar de situaciones difíciles o adversas, con poca suerte con la salud, el amor, el trabajo o los estudios se consideran felices; mientras, otros se consideran ellos mismos infelices aún cuando disfrutan de todo tipo de suertes y ventajas en su vida diaria.

En últimas fechas, se han incrementado los estudios sobre el bienestar subjetivo, siendo un constructo fundamental en éste, la felicidad subjetiva (Ortíz, Gancendo y Reyna, 2013; Vera-Villaroel, Celis-Atenas y Córdoba-Rubio, 2011), pudiéndose afirmar que felicidad y bienestar suelen asociarse con la salud física, mental y la creatividad, siendo factores protectores de cuestiones tan relevantes como la depresión y el suicidio (Moyano y Ramos, 2007). Dentro de ese constructo de bienestar subjetivo, la persona al medir su felicidad subjetiva examina aspectos de su vida y emite un juicio sobre ésta mediante juicios subjetivos (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991).

El propósito de esta investigación era analizar la influencia de las distintas estrategias de afrontamiento del estrés en el nivel de felicidad subjetiva en estudiantes de 1° a 4° de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) teniendo en cuentas las siguientes

hipótesis: H1) los chicos emplean de una manera distinta las estrategias de afrontamiento del estrés que las chicas; H2) las estrategias de afrontamiento de estrés de empleadas por los estudiantes de Secundaria inciden en su felicidad subjetiva.

Metodología

Participantes

El muestreo realizado fue de tipo estratificado siendo la unidad primaria la titularidad de los centros y la etapa de secundaria el nivel educativo (3º, 4º ESO y 1º, 2º Bachillerato). La muestra estuvo formada por 1402 estudiantes de 1º a 4º de ESO de seis Institutos públicos de Educación Secundaria: 711 chicos (50.71%) y 691 chicas (49.29%), que participaron en el estudio de manera voluntaria. La edad de los participantes fue de 12 a 17 años, con un media de 14.27 años ($d.s. = 1.718$). El estudio observó las consideraciones éticas de la Declaración de Helsinki y cumplió los criterios éticos de investigación con seres humanos (consentimiento informado de padres y madres, profesores y alumnos y derecho de información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases). Realizado el cálculo de la representatividad de la muestra, con un nivel de confianza del 99% y un error muestral del 5%, se obtuvo que la muestra final encuestada resultó representativa de la provincia de Zaragoza. El estudio se diseñó como un estudio retrospectivo ex – post facto (Montero y León, 2007).

Tabla 1.
Distribución de la muestra por edades ($n=1402$)

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	218	15.55%	15	352	25.10%
13	348	24.83%	16	104	7.42%
14	354	25.25%	17	26	1.85%

Instrumentos

Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) (Frydenberg & Lewis, 1996):

Es un cuestionario de 80 ítems, 79 de tipo cerrado de tipo Likert de cinco puntos (no me ocurre nunca o no lo hago; me ocurre o lo hago raras veces; me ocurre o lo hago algunas veces; me ocurre o lo hago a menudo; me ocurre o lo hago con mucha frecuencia) y uno final abierto, permite evaluar 18 estrategias de afrontamiento: *buscar apoyo social (SO)*, *concentrarse en resolver el problema (RP)*, *esforzarse y tener éxito (ES)*, *preocuparse (PR)*, *invertir en amigos íntimos (AI)*, *buscar pertenencia (PE)*, *hacerse ilusiones (HI)*, *falta de afrontamiento o no afrontamiento (NA)*, *reducción de la tensión (RT)*, *acción social (SO)*, *ignorar el problema (IP)*, *autoinculparse (CU)*, *reservarlo para sí (RE)*, *buscar apoyo espiritual (AE)*, *fijarse en lo positivo (PO)*, *buscar ayuda profesional (AP)*, *buscar diversiones relajantes (DR)* y *distracción física (FI)*. Estas 18 escalas se agrupan en seis estilos básicos de afrontamiento: *Afrontamiento activo*, *Afrontamiento no productivo*, *Distanciamiento en general*, *Búsqueda de apoyo social y emocional*, *Interpretación positiva del problema* y *Búsqueda de apoyo social instrumental*. En el presente estudio, esta escala mostró una alta consistencia interna, alfa de Cronbach de 0.78.

Escala de la felicidad subjetiva (Lyubomirsky & Lepper, 1999):

Es una medida global de felicidad subjetiva, que evalúa una categoría molar de bienestar como fenómeno psicológico global. Esta escala va más allá de la suma de estados emocionales positivos y negativos, y cogniciones relacionadas con el fenómeno, considerando la definición de felicidad desde la perspectiva de quien responde, asumiendo el supuesto que aún cuando existen diversos motivos para ser feliz, la mayoría de las personas tiene su propia idea de qué es ser feliz, cuando lo son o cuando no, siendo capaces de reportarlo (Lyubomirsky, 2008). Consta de 4 ítems con respuesta tipo Likert, su corrección se hace mediante la sumatoria de los puntajes obtenidos y se dividen en el número total de ítem. En este estudio, esta escala muestra una alta consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.82.

Procedimiento

Para la selección de la muestra se solicitó la colaboración de los centros mediante llamada telefónica y, una vez confirmada la participación, se elaboró la lista de los centros participantes. En el momento de la entrega de cada escala, se procedió a explicar a los participantes el objetivo de la investigación, incidiendo en la importancia que tenía la cumplimentación de todos los ítems.

Los participantes tenían treinta minutos para completar los cuestionarios que se acababan de describir. En todos los casos se les recordaba que la información recogida era anónima y confidencial. Los datos recogidos en el presente estudio se obtuvieron entre los meses de abril y mayo de 2016.

Para el análisis estadístico de los datos se ha empleado el programa estadístico SPSS 22.0. Se realizó un análisis descriptivo para cada una de las variables. En todos los casos se trabajó con el menor nivel de significación posible y se han considerado significativas aquellas diferencias con un valor de $p < 0.05$. Los contrastes se plantearon de forma bilateral. Finalmente, el establecimiento de ecuaciones predictoras en función de la felicidad, se realizó mediante la técnica de regresión logística, siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. Finalmente, con el programa estadístico AMOS v.24, se planteó un modelo de ecuaciones estructurales que permitiese validar y cuantificar las relaciones entre la felicidad subjetiva y las estrategias de afrontamiento de estrés utilizadas por los estudiantes de Secundaria.

Resultados

En las tablas 2 y 3 se presentan los resultados obtenidos por los participantes en la presente investigación. En primer lugar, el porcentaje de uso de las distintas estrategias adoptadas por los estudiantes varones y mujeres (Tabla 2), dividiéndose en cinco grupos, según el grado de utilización de la estrategia: 1) no utilizada; 2) raras veces; 3) algunas veces; 4) a menudo; 5) con mucha frecuencia.

Tabla 2.
Análisis descriptivos por género de las estrategias de afrontamiento y la felicidad

Estrategias afrontamiento estrés	Chicos (en %)					Chicas (en %)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Buscar apoyo social	4.63	12.86	40.48	37.39	4.63	0.63	12.68	35.52	44.19	6.98
Concentrarse en resolver el problema	1.03	9.26	36.88	43.22	7.2	1.27	8.88	41.23	41.65	6.98
Esforzarse y tener éxito	0.51	7.55	26.93	49.57	14.92	0	8.25	27.27	54.33	10.15
Preocuparse	0.51	6.17	37.39	43.4	12.52	0.63	3.81	30.44	56.45	8.67
Invertir en amigos íntimos	3.6	16.3	42.88	29.5	7.72	1.9	15.86	44.4	30.87	6.98
Buscar pertenencia	0	8.06	38.42	43.74	7.2	0.63	4.44	39.96	49.89	5.07
Hacerse ilusiones	3.09	19.38	50.26	26.24	1.03	0.63	21.56	48.84	27.7	1.27
Falta de afrontamiento	25.56	53.86	18.52	1.03	1.03	20.93	55.6	19.66	3.17	0
Reducción de la tensión	43.57	46.14	8.23	2.06	0	30.23	51.37	11.42	6.34	0
Acción social	16.3	62.78	16.47	4.46	0	26	61.95	9.51	2.54	0
Ignorar el problema	18.87	45.11	25.39	9.78	0.86	25.37	47.57	26.43	0.63	0
Autoinculparse	5.66	30.36	43.4	17.5	3.09	5.07	29.81	45.67	13.74	5.71
Reservarlo para sí	2.57	31.05	45.28	18.52	2.57	6.34	38.05	37.84	13.95	3.81
Buscar apoyo espiritual	10.46	50.94	27.27	9.26	1.03	8.25	56.87	22.2	12.68	0
Fijarse en lo positivo	2.06	8.58	34.31	38.59	14.92	2.54	10.78	29.81	44.82	12.05
Buscar ayuda profesional	9.09	32.25	33.1	20.41	5.15	10.78	40.59	36.58	8.25	3.81
Buscar diversiones relajantes	1.03	9.26	14.24	42.54	32.42	0.63	10.78	13.95	48.2	26.43
Distracción física	1.54	5.49	9.43	33.28	50.26	3.17	19.03	20.08	26	31.71

Utilización de estrategias: 1) no utilizada; 2) raras veces; 3) algunas veces; 4) a menudo; 5) con mucha frecuencia

En cuánto al género (Tabla 2), se utilizan de forma diferente las estrategias de afrontamiento al estrés. Así, los chicos emplearon más estrategias de distanciamiento en general (*ignorar el problema y reservarlo para sí*), así como de búsqueda de apoyo social instrumental (*acción social y búsqueda de apoyo profesional*), mientras las chicas hicieron uso de la *búsqueda del apoyo social y reducción de la tensión*, no encontrándose diferencias en cuánto al uso de las estrategias de afrontamiento activo, interpretación positiva del problema, búsqueda de apoyo social y emocional y afrontamiento no productivo. En la felicidad subjetiva, no intervino la variable género ($F = .013$; $p = .908$), pero sí la edad ($F = 93.474$; $p < .001$). Los resultados indican como las estrategias más utilizadas por los participantes (Tabla 3) están relacionadas con un afrontamiento activo (*concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse*) y las estrategias de búsqueda de apoyo social y emocional (*buscar pertenencia, buscar diversiones y distracción física*), mientras que las estrategias menos utilizadas pertenecen al afrontamiento no productivo (*falta de afrontamiento, reducción de la tensión*). Se observó como la edad influye en un distinto uso de casi todas las estrategias de afrontamiento (excepto *acción social y reservarlo para sí*).

Tabla 3.
Análisis descriptivos y comparativa de medias de las estrategias de afrontamiento y la felicidad

Estrategias afrontamiento estrés			Género		Edad	
	x	d.s.	F	Sig.	F	Sig.
Buscar apoyo social	3.34	.872	17.029	.001	7.211	.001
Concentrarse en resolver el problema	3.46	.804	.778	.378	7.980	.001
Esforzarse y tener éxito	3.69	.800	1.506	.220	22.043	.001
Preocuparse	3.65	.763	3.555	.060	2.612	.011
Invertir en amigos íntimos	3.24	.903	.465	.495	4.932	.001
Buscar pertenencia	3.53	.723	.386	.534	12.055	.001
Hacerse ilusiones	3.05	.771	1.112	.292	18.647	.001
Falta de afrontamiento	2.01	.746	2.631	.105	7.976	.001
Reducción de la tensión	1.80	.769	37.110	.001	11.617	.001
Acción social	2.00	.695	31.639	.001	1.732	.097
Ignorar el problema	2.17	.849	35.404	.001	4.947	.001
Autoinculparse	2.83	.905	.582	.446	7.299	.001
Reservarlo para sí	2.80	.874	11.849	.001	1.858	.073
Buscar apoyo espiritual	2.39	.824	.006	.937	14.203	.001
Fijarse en lo positivo	3.55	.926	.437	.509	17.816	.001
Buscar ayuda profesional	2.69	.993	26.039	.001	13.637	.001
Buscar diversiones relajantes	3.93	.995	2.145	.143	2.806	.007
Distracción física	3.98	1.111	114.610	.001	8.813	.001

Además, se realizó una regresión múltiple (Tabla 4) para predecir el resultado de una variable categórica, seleccionando como variables predictoras las puntuaciones factoriales correspondientes a estrategias de afrontamiento y como variable criterio la felicidad. Este análisis es útil para modelar la probabilidad de un evento (felicidad) ocurriendo como función de otros factores (estrategias de afrontamiento), que era uno de los objetivos del estudio.

La tabla 4, muestra los pasos seguidos por los modelos en la introducción de las variables explicativas que han resultado significativas para la predicción de la probabilidad de felicidad. El modelo creado para la variable dependiente *felicidad* permite una estimación correcta del 92.9% de los casos ($X^2 = 477.351$, $p < 0.001$), entrando a formar parte de la ecuación las variables predictoras *preocuparse*, *buscar pertenencia*, *hacerse ilusiones*, *falta de afrontamiento*, *reducción de la tensión*, *acción social*, *autoinculparse*, *reservarlo para sí mismo*, *buscar apoyo espiritual* y *fijarse en lo positivo*. En este sentido, el estadístico R^2 de Nagelkerke estima un valor de ajuste de 0.607 para *felicidad*. Los componentes del modelo se expresan en la tabla 4. En cuanto a felicidad, las *odds ratio* obtenidas para esta variable indicaron que: a) la probabilidad de tener una percepción de felicidad subjetiva es 4.942 veces mayor entre los estudiantes de Secundaria que usan como estrategia *buscar pertenencia*; un 2.599 entre quienes emplean *buscar apoyo espiritual*; un 2.175 en los adolescentes que hacen uso de *fijarse en lo positivo*; y un 1.891 y un 1.622 entre quienes usan la *acción social* y *hacerse ilusiones*, como principales variables implicadas; b) las variables *preocuparse*, *falta de afrontamiento*, *reducción de la tensión*, *autoinculparse* y *reservarlo para sí*, inciden en una menor felicidad subjetiva.

Tabla 4.
Resultados derivados de la regresión logística para la probabilidad de Felicidad

	B	E.T.	Wald	p	OR	IC 95%
Preocuparse	-.827	.190	18.828	.001	.438	.301 - .636
Buscar pertenencia	1.598	.232	47.494	.001	4.942	3.137 - 7.784
Hacerse ilusiones	.484	.180	7.236	.007	1.622	1.140 - 2.308
Falta de afrontamiento	-1.007	.211	22.670	.001	.365	.241 - .553
Reducción de la tensión	-.445	.158	7.889	.005	.641	.470 - .874
Acción social	.637	.238	7.168	.007	1.891	1.186 - 3.016
Autoinculparse	-1.008	.191	27.840	.001	.365	.251 - .531
Reservarlo para sí	-.628	.159	15.695	.001	.534	.391 - .728
Buscar apoyo espiritual	.955	.186	26.455	.001	2.599	1.806 - 3.739
Fijarse en lo positivo	.777	.147	28.028	.001	2.175	1.631 - 2.900

NOTA: B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odds ratio; IC 95% = intervalo de confianza al 95%.

Por último, se intentó contrastar la hipótesis sobre la existencia de relaciones significativas entre la felicidad subjetiva y las estrategias de afrontamiento de estrés utilizadas por los estudiantes de Secundaria. En la Figura 1 se muestra el resultado del análisis con ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud, confirmando la adecuación del modelo compuesto por los dos constructos planteados en el estudio. El modelo indica una alta correlación entre la felicidad subjetiva y las estrategias de afrontamiento activo ($r = .70$), las estrategias de búsqueda de apoyo social instrumental ($r = .69$), las estrategias de interpretación positiva del problema ($r = .62$), las estrategias de búsqueda de apoyo social y emocional ($r = .61$), mientras las estrategias de afrontamiento no productivo ($r = -.16$) y distanciamiento en general ($r = -.14$) mostraron correlaciones inversas con la felicidad subjetiva. Por lo que se refiere al ajuste del modelo, los diversos índices de ajuste resultaron adecuados, por lo que se puede afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial entre la felicidad subjetiva y las estrategias de afrontamiento es sustentable: $\chi^2(8) = 16.720$, $p < 0.001$; $\chi^2/df = 2.090$; CFI = 0.98; NFI = 0.97; TLI = 0.95; RMSEA = 0.056, IC 95% (0.015 - 0.093).

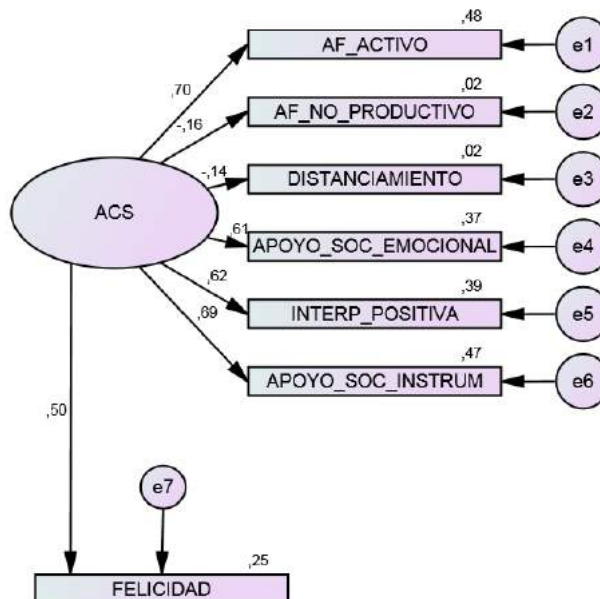


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales entre la felicidad subjetiva y las estrategias de afrontamiento de estrés utilizadas por los estudiantes de Secundaria.

Discusión y conclusiones

El propio enfoque de la Psicología Positiva señala como los diferentes recursos, estilos y estrategias de afrontamiento son importantes en la adaptación con éxito a las situaciones diarias de estrés (Compas, 1987; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Así, las estrategias de afrontamiento resultan útiles para un adecuado enfoque del problema generador del estrés, sobre todo cuando se trata de hacer frente a las emociones negativas asociadas a éste, siendo en estos casos, los adolescentes con peores estrategias de afrontamiento, los más afectados por una mala aceptación de ese estrés (Andrei, Mancini, Mazzoni, Russo & Baldaro, 2015).

Los resultados de la presente investigación, señalan como la edad influye en la manera de utilización de las diferentes estrategias de afrontamiento, así como en la percepción de felicidad, disminuyendo ésta conforme aumenta la edad de los adolescentes, en línea con otros estudios anteriores (Viñas, González, García, Malo & Casas, 2015). Esto puede deberse al paso de una visión optimista en la adolescencia temprana a una visión más pesimista ante el fracaso de los más mayores, con un cambio de expectativas que responde a su propia etapa evolutiva (Frydenberg, 1997). En cuanto al género, los chicos utilizan más estrategias de distanciamiento en general (ignorar el problema o reservarlo para sí) y de búsqueda de apoyo social instrumental (acción social y búsqueda de apoyo profesional), mientras las chicas hacen uso de la búsqueda del apoyo social y nos permite corroborar la primera hipótesis del estudio. Esto estaría en línea con investigaciones anteriores (Frydenberg y Lewis, 2009), y permite considerar el género como una variable que interviene en las estrategias de afrontamiento.

En cuanto a la felicidad, las estrategias de afrontamiento relacionadas con un estilo de afrontamiento en las que el adolescente busca la ayuda y la compañía de otros a la hora de afrontar las situaciones de estrés (*buscar pertenencia, buscar apoyo espiritual, acción social*) intervienen en determinar que los adolescentes tengan una mayor percepción de su felicidad subjetiva. Mientras, aspectos de un estilo de afrontamiento más introspectivo e individualizado (*preocuparse, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, autoinculparse y reservarlo para sí*), indican como un mayor empleo de estas estrategias indican una menor felicidad subjetiva. Señalar en este sentido, que las estrategias pertenecientes a un estilo de afrontamiento activo (*concentrarse en resolver el problema y esforzarse*), así como otras más emocionales (*distracción física, buscar diversiones relajantes*) no intervienen en la percepción de la felicidad subjetiva. Los resultados nos llevan a afirmar el cumplimiento de la segunda hipótesis.

Se puede afirmar que los adolescentes, encuentran la felicidad en las estrategias que tienen relación con la ayuda del otro en la resolución de sus situaciones de estrés. Además, tener que afrontar los problemas por sí mismo, con estrategias que pueden exigirles un mayor esfuerzo a nivel personal e individual, está relacionado con una menor percepción de felicidad subjetiva en los adolescentes, en línea con otras investigaciones que explican la importancia de la felicidad individual en los colectivos (Uchida & Oishi, 2016), mostrando el apoyo social y afrontamiento una asociación fiable con el bienestar durante la adolescencia (Zeidner, Matthews & Shemesh, 2016). Esto, sin duda, debe hacernos reflexionar sobre el papel de la escuela en cómo se está educando a nuestros jóvenes, dado que éstos prefieren para su felicidad estrategias basadas en estilos de afrontamiento con el grupo frente a las estrategias de afrontamiento más individualizado. La escuela viene trabajando estos afrontamientos más personalizados en el sujeto, intentando dotar al estudiante de mecanismos propios de resolución de problemas que se le enseñan desde las aulas, cuando nuestros estudiantes prefieren estrategias basadas en el grupo y en la ayuda externa a la hora de afrontar sus situaciones de estrés, cuestión que puede venir

relacionada con la autoestima y la capacitación como persona de nuestros alumnos. Tal y como plantean Matos, Camacho, Reis, Costa & Galvão (2016) esto puede hacer ver a la escuela como “parte del problema” pero no “como parte de la solución”, explicando en parte fenómenos como el *bullying*, en alumnos que no tienen las estrategias de afrontamiento individual necesarias para superar esas situaciones de estrés, pero tampoco, lo que es más importante para ellos, el apoyo del grupo para afrontar ese acoso. Que la estrategia que más determine la felicidad sea *buscar pertenencia*, es un buen indicador de este aspecto, dónde vemos que nuestros alumnos, son más felices perteneciendo a un grupo, que resolviendo por sí mismos sus problemas. Esto, lejos de ser un buen indicador, nos puede señalar que estamos ante un fenómeno de pertenencia gregaria por encima de las capacidades y aptitudes individuales de nuestros jóvenes. La investigación revela un aspecto muy preocupante a nivel del trabajo diario en nuestras aulas. El sistema educativo intenta implementar valores individuales y grupales en sus alumnos/as, sin embargo, los resultados de este estudio, muestran como los adolescentes, tienden a arropar sus decisiones y comportamientos en el grupo, mostrando cada vez menos necesidad de poner en marcha sus capacidades y recursos individuales, dejando sus decisiones en manos del grupo. Muchos de los constructos que conforman las habilidades interpersonales e intrapersonales de nuestros alumnos/as (autoeficacia, autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas,...) se ven diluidos en esa pertenencia al grupo, permitiendo a los adolescentes ocultarse en el grupo y poco a poco incapacitándole para resolución autónoma de sus problemas, con lo que esto puede suponer no sólo a nivel individual, sino también a nivel grupal y social para nuestros adolescentes en un futuro inmediato en su vida adulta, cuando tenga que tomar decisiones e interactuar no sólo a nivel grupal, sino en cuestiones con gran relevancia para su vida y desarrollo personal y profesional, pudiendo estar creando un mundo de adultos infelices ante su incapacidad de afrontar por sí mismos los problemas que les surjan en su vida diaria.

Como limitaciones del estudio, indicar que a pesar de lo amplio de la muestra, los resultados sugieren que aunque la felicidad y las estrategias de afrontamiento presentan una amplia relación, estamos hablando de felicidad subjetiva que induce una visión positiva sobre el afrontamiento emocional para futuros logros intermedios y no una visión positiva del futuro en general (Christophe & Hansenne, 2016), por tanto limitada en el tiempo. En este punto, son necesarios más estudios e investigaciones que relacionen las estrategias de afrontamiento y la felicidad, con la edad y el género y que profundicen en esta línea. En cuanto a la edad, la realización de estudios longitudinales es necesaria para medir la evolución de las estrategias de afrontamiento en los adolescentes y su repercusión en la felicidad percibida en estas edades. En el caso del género, en línea por lo propuesto por Vantieghem, Vermeersch, & Van Houtte (2014) son necesarios estudios que dentro de la investigación educativa, superen la brecha de género que tiende a centrarse en las diferencias entre los logros de los hombres y las mujeres, para trabajar en la asociación entre la identidad de género y las estrategias de afrontamiento de los adolescentes. Esto sin duda, dará una visión más pertinente sobre el manejo de las situaciones de estrés en los adolescentes, independientemente del género. Como vía de futuras investigaciones, y en línea de lo propuesto por distintos trabajos (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Hampel & Petermann, 2006), se debería profundizar en la interacción de los factores psicológicos con los diferentes acontecimientos vitales y seguir investigando la relación de las estrategias de afrontamiento del estrés con los diferentes componentes del bienestar subjetivo (felicidad subjetiva, satisfacción con la vida y afectos), así como en programas orientados a fomentar el uso de estrategias de afrontamiento activo que incrementen el bienestar personal en los adolescentes, contando para ello con la incorporación del profesorado y de las familias en esta tarea (Mirete, Soro y Maquilón, 2015; Silveira, 2016).

Como principal conclusión, se puede determinar, en línea con lo propuesto por Graber, Turner & Madill (2016), la necesidad de trabajar en el aula las estrategias de afrontamiento con el grupo, un mejor manejo de las estrategias de carácter más introspectivo, así como el incremento y entrenamiento en el uso de las estrategias de afrontamiento activo y de soporte emocional, mejorará el bienestar de los estudiantes de Secundaria y su percepción de la felicidad. Por otra parte, se debería trabajar desde los agentes implicados en la educación del alumnado, de una manera transversal en la capacitación de nuestros jóvenes para afrontar sus problemas por sí mismos, evitando apoyarse en movimientos gregarios y depositando esa responsabilidad en los otros, cuestión que va en detrimento de su propia percepción de la capacidad de afrontamiento de las situaciones de estrés. Por último, los resultados de la investigación nos animan a seguir buscando nuevas preguntas que nos ayuden a definir nuevas metodologías de trabajo y encontrar algunas respuestas para el afrontamiento del estrés, y que nos permitan avanzar en la construcción del desarrollo socioafectivo de los adolescentes.

Referencias

- Andrei, F., Mancini, G., Mazzoni, E., Russo, P.M. & Baldaro, M. (2015). Social status and its link with personality dimensions, trait emotional intelligence, and scholastic achievement in children and early adolescents. *Learning and Individual Differences*, 42, 97-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.014>
- Canessa, B. (2002). Adaptación psicométricos de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima Metropolitana. *Persona*, 5, 191-233.
- Christophe, V. & Hansenne, M. (2016). Dispositional happiness and affective forecasting: General or specific effect? *Journal of Positive Psychology*, 11(2), 209-214. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2015.1058969>
- Cingolani & Castaneiras, (2016). Coping strategies associated with emotional states in schooled adolescents. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 62(4), 222-230.
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.
- Delahaij, R., & Van Dam, K. (2016). Coping style development during military training: The role of learning goal orientation, and metacognitive awareness. *Personality and Individual Differences*, 92, 57-62. doi: [10.1016/j.paid.2015.12.012](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.012)
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspectives*. Nueva York: Routledge.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1996). *Escalas de afrontamiento para Adolescentes (ACS)*. [Adolescent coping scale]. Madrid: TEA Ediciones.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (2009). Relations among well-being, avoidant coping, and active coping in a large sample of Australian adolescents. *Psychological Reports*, 104, 745-758. <http://dx.doi.org/10.2466/PRO.104.3.745-758>
- Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 2(1), 338-358. doi: [10.1111/bjop.12135](https://doi.org/10.1111/bjop.12135)

- Hampel, P. & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 38*(4), 409-415. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.02.014>
- Johnson, D. & Johnson, R. (2002). Teaching students how to cope with adversity: the three Cs en Frydenberg, E. (Comp.). *Beyond Coping. Meeting goals, visions, and challenges*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. [Stress and cognitive processes]. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Lee, J.H., Seo, M., Lee, M., Park, S.Y., Lee, J.H., & Lee, S.M. (2017). Profiles of coping strategies in resilient adolescents. *Psychological Reports, 120*(1), 49-69. doi: [10.1177/0033294116677947](https://doi.org/10.1177/0033294116677947)
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46*, 137-155.
- Matos, M.G., Camacho, I., Reis, M., Costa, & Galvão, D. (2016). Worries, coping strategies and well-being in adolescents: highlights from HBSC study in Portugal. *Vulnerable Children and Young Studies, 11*(3), 274-280. <http://dx.doi.org/10.1080/17450128.2016.1220655>
- Mirete, A.B., Soro, M., y Maquilón, J.J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(3), 183-196. doi: [10.6018/reifop.18.3.239021](https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021)
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847-862.
- Moyano, E. y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. [Well-being: measuring life satisfaction, happiness and health of the Chilean population Maule Region]. *Universum, 22*(2), 177-193.
- Ortiz, M.V., Gancedo, K.M. y Reyna, C. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de Felicidad Subjetiva en jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba-Argentina. *Suma Psicológica, 20*(1), 45-56. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi2013.1249>
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment, 57*, 149-161.
- Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American psychologist, 55*(1), 5-14.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 17-29. doi: [10.6018/reifop.19.1.245511](https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511)
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014). Transcending the gender dichotomy in educational gender gap research: The association between gender identity and academic self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 369-378. doi: [10.1016/j.cedpsych.2014.10.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.001)
- Vera-Villaroel, P., Celis-Atenas, K. y Córdoba-Rubio, N. (2011). Evaluación de la felicidad: análisis psicométrico de la Escala de Felicidad Subjetiva en población chilena. *Terapia Psicológica, 29*(1), 127-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100013>
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S. & Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología, 31*(1), 226-233. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163681>

- Uchida, Y. & Oishi, S. (2016). The Happiness of Individuals and the Collective. *Japanese Psychological Research*, 58(1), 125-141. <http://dx.doi.org/10.1111/jpr.12103>
- Undheim, A.M., & Sund, A.M. (2017). Associations of stressful life events with coping strategies of 12-15-year-old Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 1-11 (in press). doi: [10.1007/s00787-017-0979-x](https://doi.org/10.1007/s00787-017-0979-x)
- Zeidner, M., Matthews, G. & Shemesh, D.O. (2016). Cognitive-Social Sources of Wellbeing: Differentiating the Roles of Coping Style, Social Support and Emotional Intelligence. *Journal of Happiness Studies* (in press). <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9703-z>

Asensio Muñoz, I. & Ruiz de Miguel, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 79-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.265231>

Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación

Inmaculada Asensio Muñoz, Covadonga Ruiz de Miguel
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Las creencias sobre la función docente deberían ser un tópico importante en los programas de formación inicial del profesorado por su impacto en la práctica profesional. El objetivo de esta investigación es aportar una medida, basada en auto-informe, y una aproximación evaluativa que permita inferir el efecto que la formación inicial tiene sobre ellas, mediante un diseño ex-post facto y transversal. Con datos procedentes de 543 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la UCM, se aportan evidencias de fiabilidad y validez y se jerarquizan con CART las creencias medidas según el cambio observado por cursos.

Palabras clave

Creencias; Identidad del profesor; Formación de profesores; Profesión docente.

Measurement and assessment of beliefs about the profession at initial teachers' training

Abstract

Beliefs about teaching should be an important topic in the programs of initial teacher training because of their impact on professional practice. The aim of this paper is to provide a measure based on self-report, and an assessment approach to discover the effect of initial training has on them, by an ex-post facto and cross design. With data from 543 students in Grades Early Childhood Education and Primary at UCM, evidence of reliability and validity are provided and beliefs are ranked with CART according to the change observed by courses.

Key words

Beliefs; Teacher identity; Teachers' training; Teaching profession.

Contacto:

Inmaculada Asensio Muñoz, macu@ucm.es, Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid, c/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid.

Introducción

La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior se hace en términos de competencias, entendidas como conocimientos, capacidades y actitudes fundamentalmente. Pero, en lo que se refiere a los títulos que habilitan para el ejercicio de la profesión docente, consideramos también importante la evaluación de lo que piensan los estudiantes acerca de qué es enseñar, de cómo se aprende y de la función que consideran que están llamados a desempeñar como futuros maestros. Las creencias de los profesores y sus sistemas de valores son relevantes porque conforman sus concepciones teóricas sobre la docencia y son el marco de referencia en el que deciden las estrategias de enseñanza que utilizan en clase (Cheng, Chan, Tang y Cheng, 2009). Las creencias del profesor se relacionan de manera dinámica, reflexiva y bidireccional con la práctica docente. Retroalimentan la práctica educativa en el sentido de que las creencias afectan a la práctica y algunas prácticas afectan a las creencias. En la revisión sistemática que realizan sobre los factores que afectan al aprendizaje de los estudiantes, Monroy y Hernández Pina (2014) concluyen que, mientras que la literatura no aporta evidencias claras sobre el efecto de variables como sexo, edad, cociente intelectual, conocimientos previos o tipo de evaluación, los resultados de la investigación ponen de manifiesto que las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y las creencias epistemológicas influyen en la forma de aprender de los alumnos, junto con otros factores, más frecuentemente considerados, como son el método de enseñanza, la cantidad de trabajo o la percepción de los criterios de evaluación, principalmente. Además conocer el pensamiento del profesor se presenta como un factor digno de evaluación especialmente cuando se ponen en marcha reformas educativas (Vähäsantanen, 2015), porque ayuda a entender cómo y porqué se puede o no incorporar una determinada innovación o adoptar estrategias instructivas o iniciativas novedosas.

Aunque nos enfrentamos a un tema complejo y no hay unanimidad en cuanto a su delimitación conceptual, se puede partir de que el término *creencias* se utiliza para definir un constructo mental individual con el que se pretende representar un conjunto de verdades subjetivas que resultan válidas para la persona que las sostiene. Las creencias tienen un componente cognitivo y suponen una implicación afectiva con una fuerte carga de valor, por lo que juegan un papel crucial no sólo en el modo en que la persona conoce e interpreta la realidad, sino también en cómo y cuánto se compromete con lo que en ella acontece. Conscientes o inconscientes, las creencias son difíciles de cambiar, salvo por experiencias duraderas o personalmente significativas. Utilizando palabras de Kagan (1992), son tenaces, a veces incluso frente a una realidad que las contradice. Pajares (1992) advierte que, de manera general, el cambio de creencias es especialmente complicado durante la edad adulta, porque suelen formarse tempranamente y tienden a auto-perpetuarse y a mantenerse incluso a pesar de que la razón, el tiempo, la escolarización o la experiencia se empeñen en decir lo contrario. Pero, a pesar de la dificultad que supone el cambio de las creencias, en los profesores éstas pueden reorientarse como resultado de las aportaciones de otros profesionales o a través de la intervención mediante actividades-tipo (Díaz y Bastías, 2012).

Las creencias de los profesores se generan sobre la base de su propio aprendizaje, es decir, las primeras percepciones sobre la enseñanza surgen cuando el profesor es todavía un estudiante, por lo que la forma en que un maestro percibe la enseñanza tiene sus raíces en sus experiencias vividas como escolar. Hay diferentes vías mediante las cuales los individuos fijan sus creencias. De manera simplificada, se puede decir que a) uno cree lo que se empeña en creer (tenacidad), b) lo que otra persona ha dicho (autoridad), c) lo que uno siempre ha creído y que parece razonable (un *a priori*), d) lo que uno ha probado

(experiencia) o e) lo que se ha demostrado a través de la investigación (método científico) (Díaz, Alarcón y Ortiz, 2015).

La investigación sobre las creencias de los profesores se ha incrementado de manera notable en los últimos años. La reciente aparición del *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, coordinado por Fives y Gill (2015) o la inclusión del tópico en la evaluación internacional TALIS (OECD, 2014) son posiblemente buenos indicadores de que la investigación sobre el pensamiento del profesor es un asunto de máxima actualidad a nivel internacional. El tema es amplio, ya que abarca diferentes tipos de creencias: sobre la función docente (Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina, 2014), sobre la enseñanza (Feixas, 2010; Fives y Buehl, 2014) y sobre el aprendizaje (Monroy y Hernández Pina, 2014), en general, o en contextos y dominios académicos específicos, como pueden ser las Nuevas Tecnologías (Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012), la educación inclusiva y multiculturalidad (Gay, 2010; Kumar y Hamer, 2012), o la enseñanza de las matemáticas (Escolano, Gairín, Jiménez-Gestal, Murillo y Roncal, 2012), de las ciencias (Seung, Park y Narayan, 2011), de la lengua (Xu, 2012; Barrios, 2015; Díaz et al, 2015), de la educación física (Contreras, Ruiz, Zagalaz y Romero, 2002), etc. También es abundante, por su relevancia e impacto en el trabajo docente, la investigación sobre creencias de autoeficacia (Pajares, 1996) o sobre creencias epistemológicas (Brownlee, 2004). Por otra parte, el pensamiento del profesor es una cuestión clave en la investigación sobre su identidad profesional (Olsen, 2008, Masuda, 2012), un constructo complejo y dinámico, en el que influyen las creencias, junto con las características personales de los docentes, su historia de aprendizaje, sus experiencias y actitudes previas, sus competencias profesionales específicas, sus conocimientos disciplinares y habilidades pedagógicas, el contexto profesional y los colegas (Pillen, Den Brok & Beijaard, 2013). La identidad del profesor se basa en las creencias básicas que uno tiene acerca de la enseñanza y en las concepciones acerca de lo que significa ser maestro (Walkington, 2005).

En este trabajo nos centramos en las creencias que los estudiantes de magisterio tienen acerca de la profesión, que, como indican Fives, Lacatena & Gerard (2015), por su generalidad, son las que permiten comparar profesores de diferentes áreas y niveles.

Los objetivos del estudio son: 1) aportar una medida sencilla de las creencias que los estudiantes tienen acerca de la profesión docente basada en aspectos que contribuyen a definir la identidad del profesor, y 2) estudiar el posible cambio en dichas creencias conforme se avanza de nivel en los estudios de grado, como una aproximación a la evaluación de los efectos que sobre ellas llega a tener el programa de formación. Nuestra principal hipótesis de trabajo es que, dado que las creencias no son fácilmente maleables en edad adulta, sobre todo si no se incorporan estrategias explícitas e intencionales, éstas no se modificarán esencialmente a lo largo del desarrollo de la carrera.

Metodología

El enfoque adoptado consiste en un estudio trasversal no experimental, basado en datos de encuesta recogidos en los cuatro cursos que dura la formación de grado.

La población de referencia han sido los estudiantes matriculados en los Grados en Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2013-2014. La muestra del estudio es incidental y está formada por 277 alumnos de Infantil y 266 de Primaria.

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario ad hoc sobre creencias acerca de la profesión docente, con una escala tipo Likert de 5 alternativas de respuesta. Se incluyó

además una cuestión acerca de la importancia de la investigación como vía para la fijación de las creencias y algunas preguntas de clasificación, como edad, género, titulación de procedencia, curso o motivo por el que eligieron los estudios.

Los datos han sido tratados a través del paquete SPSS y AMOS 22.0 y del programa Excel 2010, realizándose análisis estadísticos destinados 1) a reunir evidencia acerca de la fiabilidad y la validez de las medidas empleadas, 2) a la identificación de las creencias que cambian según el curso y 3) al contraste de la hipótesis que guía el estudio, aportando el cálculo del tamaño de efecto (Cohen, 1992).

Resultados

El instrumento utilizado se resume en la tabla 1, en la que además se ofrece: la media total, la desviación típica, el índice de homogeneidad (IH) o correlación corregida ítem-total, las medias por curso y el estadístico de contraste (F de ANOVA), con su nivel de significación y cálculo del tamaño del efecto, a través de η^2 .

Tabla 1.

Instrumento de medida: Estudio descriptivo y diferencias en las creencias según el curso

CUESTIONARIO DE CREENCIAS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE (19 ITEMS)										
CREENCIAS ACERCA DE LOS RASGOS QUE DEFINEN LA FUNCIÓN DOCENTE. Importancia que otorgan, en una escala de 1 a 5 (en la que 1: Innecesario; 2: Poco necesario; 3: No me lo he planteado; 4: Bastante necesario; 5: Imprescindible) a los rasgos siguientes:										
FACTOR 1: SABER	\bar{X}	S	IH	Media 1º	Media 2º	Media 3º	Media 4º	F	Sig.	η^2
[Tener conocimientos disciplinares y saber transmitirlos] CONYMET	4.59	.572	.286	4.52	4.65	4.63	4.68	2.337	.073	.013
[Manejar y enseñar a manejar herramientas de acceso a la información] TIC	4.20	.630	.330	4.15	4.13	4.27	4.34	3.024	.029*	.017
[Estar actualizado mediante lecturas, consulta de revistas, asistencia a seminarios, congresos o a cursos de formación etc.]	4.13	.705	.419	4.04	4.07	4.22	4.34	5.049	.002**	.027
FUENTES										
FACTOR 2: RESPONS										
[Motivarse y motivar para mejorar y aprender de manera permanente] MOTIVAR	4.72	.493	.396	4.67	4.70	4.76	4.83	2.645	.048*	.015
[Facilitar la convivencia y disciplina en clase y transmitir valores de respeto, honestidad, esfuerzo, ciudadanía y colaboración] CONVIVIR	4.84	.391	.344	4.79	4.83	4.86	4.94	3.335	.019*	.018
[Contribuir a la mejora de la educación y de la profesión docente] MEJORAR	4.64	.535	.290	4.59	4.61	4.66	4.76	2.252	.081	.012
[Estar atento a las necesidades sociales, de cada grupo de alumnos y de cada alumno individualmente para adaptar las enseñanzas a dichas necesidades] ADAPTAR	4.81	.425	.335	4.77	4.81	4.85	4.86	1.549	.201	.009

FACTOR 3: INVESTGAR										
[Reflexionar sobre los fines, contenidos, modelos, métodos, técnicas, recursos y materiales de enseñanza-aprendizaje]	4.39	.628	.396	4.31	4.38	4.40	4.49	1.768	.152	.010
REFLEXIONAR										
[Distinguir y enseñar a discriminar entre lo que es cierto, lo que es probable y lo que es falso]	4.13	.756	.274	4.09	4.11	4.08	4.29	1.738	.158	.010
VERIFICAR										
IMPORTANCIA QUE OTORGAN A LA INVESTIGACIÓN, en una escala de 5 puntos (1: Nada 2: Poco 3: No me lo he planteado 4: Bastante 5: Mucho)										
[A su juicio, el que el profesor tenga inquietud por la investigación en educación ¿repercutirá en la formación de los niños?]	3.76	.894	.235	3.61	3.80	3.89	3.89	3.830	.010**	.021
INVENSEÑAR										
CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA. Grado de acuerdo en una escala de 5 puntos (en la que 1: Total desacuerdo; 2: Desacuerdo; 3: Indiferente; 4: De acuerdo; 5: Total acuerdo) con las creencias siguientes:										
FACTOR 4: ESFUERZO										
[Hay gente que tiene medios y condiciones para estudiar, los profesores pueden hacer poco] (-)	4.30	.623	.291	1.93	1.81	1.78	1.64	2.971	.031*	.016
SUPERARSE										
[El éxito es conseguir los mejores resultados con el mínimo esfuerzo]	4.47	.634	.231	1.86	1.68	1.69	1.66	1.346	.259	.008
(-) TRABRNTO										
[Con el desarrollo de internet, ya no harán falta ni los profesores ni la educación formal] (-) GUIAVICAR	4.79	.428	.236	1.36	1.27	1.26	1.28	.739	.529	.004
FACTOR 5: CONTEXTO										
[Hay que enseñar hoy como se ha enseñado siempre] (-) ADPTMED	4.40	.592	.266	1.64	1.81	1.63	1.70	1.316	.268	.007
[Los cambios sociales y tecnológicos demandan cambios en la concepción de los fines de la escuela y la forma de enseñar y aprender] ADPTFIN	4.10	.687	.223	4.02	4.10	4.15	4.17	1.484	.218	.008
FACTOR 6: METOSMART										
[En clase es tan importante trabajar el desarrollo cognitivo como las competencias emocionales]	4.58	.632	.310	4.59	4.46	4.55	4.71	2.318	.075	.013
EMOCION										
[Se aprende haciendo] PRACTICA	4.46	.618	.304	4.42	4.46	4.50	4.52	.670	.571	.004
[Los objetivos de aprendizaje se logran gestionándolos adecuadamente] GESTION	4.00	.675	.234	4.00	4.05	4.02	3.86	1.459	.225	.008
[Existen diferentes estilos de aprendizaje y de enseñanza] ESTILO	4.47	.596	.365	4.42	4.33	4.47	4.65	4.283	.005* *	.023
[-] estos ítems han sido recodificados (se han invertido) para el cálculo de la fiabilidad y la obtención de evidencias de validez, porque representan creencias que correlacionan negativamente con el resto de la escala										
(*) valor significativo al .05 (**) valor significativo al .01										

El coeficiente de fiabilidad para la escala total de 19 elementos, obtenido mediante el procedimiento alpha de Cronbach arroja un resultado de .724, a partir de 514 casos válidos,

lo que se puede considerar como un valor aceptable (George y Mallery, 1995). Este dato coincide con la correlación intraclase, calculada a partir de un modelo de efectos mixtos, en el que el límite inferior, con un nivel de confianza del 95%, es .688 y el superior .758.

Por otra parte, se ha hecho un estudio de validación como medio de obtención de evidencias de que el uso que se hace de los datos del cuestionario se ajusta a los objetivos para los que ha sido elaborado. En este trabajo se ha procedido a reunir evidencias acerca de la dimensionalidad y la estructura interna del constructo (Rios y Wells, 2014), mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) y un análisis factorial confirmatorio (AFC). En el AFE, tras lograr una medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo, próxima a .80, esto es, satisfactoria (Lloret-Segura et al., 2014) y una Chi cuadrado de Bartlett de 1069.44, que con 171 grados de libertad resulta significativa ($p=.000$), se ha extraído una solución directa de seis factores en la cual el primer factor es general, con todas las cargas significativas y mayores que .30 (salvo para un ítem, que se queda muy próximo, con una saturación de .293), lo que aporta evidencia suficiente de que el rasgo que se mide es unidimensional, esto es, que se mide un único constructo “creencias”. A partir de los resultados del AFE y considerando el marco teórico de referencia, se ha especificado un modelo de medida según el cual dicho constructo se define en torno a seis variables latentes correlacionadas entre sí. Mediante AFC se ha obtenido la estimación que se presenta en la figura 1 (solución estandarizada). Se han estimado 72 parámetros que han resultado todos ellos ser significativos, en un modelo con 137 grados de libertad (gl). Los índices que nos permiten valorar globalmente el modelo indican un ajuste aceptable, ya que, aunque el valor de Chi cuadrado ($CMIN=194.176$) es significativo ($p=.001$), el cociente $CMIN/gl$ arroja un valor 1.417, que se encuentra dentro de los límites de lo que Ruiz, Pardo y San Martín (2010) consideran razonable. Los índices de bondad de ajuste comparativo $RMSEA=.029$ y $CFI=.937$ permiten entender que se ha llegado a una aproximación plausible de la estructura interna del constructo aquí medido.

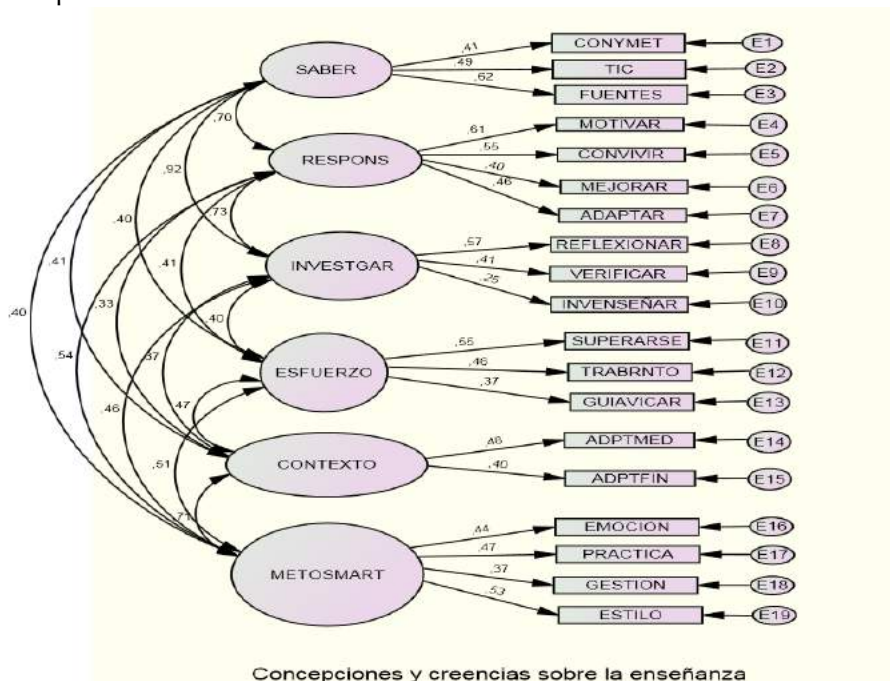


Figura 1. Evidencia acerca de la estructura interna del constructo “creencias sobre la profesión”

Según esta solución, en los datos aportados por el cuestionario, subyacen seis dimensiones, que se refieren a seis grupos de creencias: 1) lo que los futuros maestros consideran que un

profesor debe saber (variable latente SABER), 2) la responsabilidad, más allá de la mera transmisión de conocimientos, que el maestro debe asumir (variable latente RESPONS), 3) la vinculación del maestro con la veracidad de aquello que enseña (variable latente INVESTGAR), 4) la confianza que el maestro tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje como instrumento de cambio (variable latente ESFUERZO), 5) la influencia del contexto en los fines y los métodos educativos (variable latente CONTEXTO) y 6) la consideración de la complejidad del trabajo docente (variable latente METSMART). Los indicadores de estas variables latentes se presentan vinculados a los ítems en la tabla 1.

La muestra del estudio está formada por 543 sujetos, cuya edad media es de 21.9 años ($S=4.1$). En ella, el 49% son estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria y el 51% son del Grado de Maestro en Educación Infantil. La nota media de acceso a la universidad, declarada por ellos mismos, está en torno a 7.9, con un valor mínimo de 5 y un valor máximo que en Primaria llega a 13 y en Infantil se queda en 11. En la muestra las mujeres representan el 83.7% del total. El predominio de mujeres se mantiene en ambas titulaciones, aunque la falta de equilibrio es mayor en el caso de los estudiantes de Infantil, grado en el que los varones tan solo representan el 4.1% frente al 29.1 de varones en el Grado de Primaria. El 82.5% de los estudiantes de la muestra hacen la carrera por vocación

En un primer momento se estudiaron las diferencias en creencias según la titulación y solo se encontraron dos significativas, de manera que los estudiantes del Grado de Infantil dan más importancia a la investigación y a la práctica que los de Primaria, pero siempre con un tamaño de efecto muy pequeño (Tabla 2).

Tabla 2 Diferencias significativas en las concepciones y creencias según la titulación

	Media Infantil	Media Primaria	F	Sig.	eta ²
[A su juicio, el que el profesor tenga inquietud por la investigación en educación ¿repercutirá en la formación de los niños?] INVENSEÑAR	3.83	3.68	3.891	.049	.007
[Se aprende haciendo] PRACTICA	4.53	4.40	6.054	.014	.011

En cuanto a la variable independiente principal del estudio, en la tabla 1 se muestran las respuestas dadas por curso a las diferentes cuestiones planteadas. Los resultados obtenidos muestran que las creencias se modifican a lo largo de la carrera, de manera que en cuarto es donde se obtienen de manera generalizada los valores medios más altos. Pero, en la mayoría de las variables estudiadas, estas diferencias no son significativas y, cuando los son, el tamaño del efecto es mínimo.

Observando la figura 2, en las que se representan sólo las variables significativas con un $\alpha=0.01$ se puede apreciar un ligero aumento en el valor medio de las mismas asociado a la formación inicial o a las experiencias vividas durante este periodo.

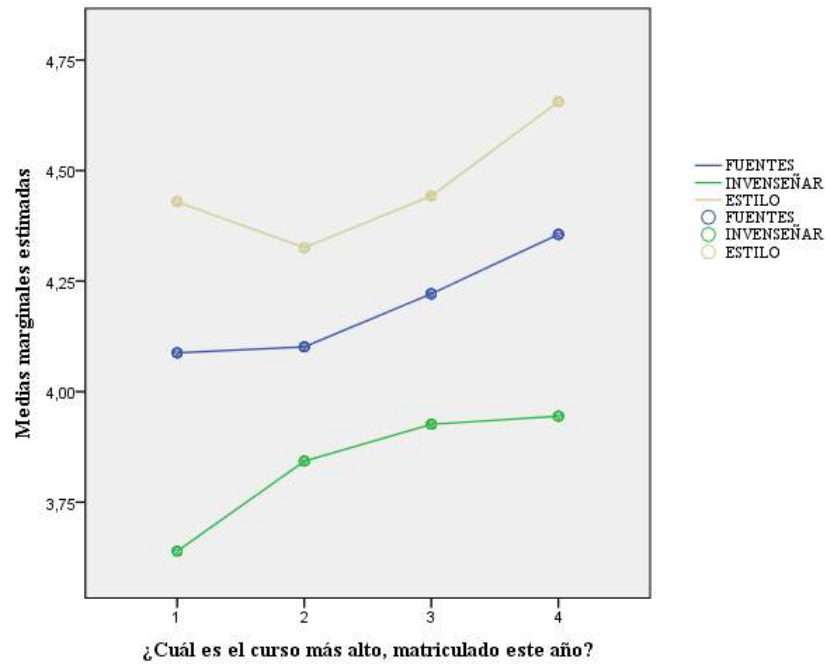


Figura 2. Perfil de la importancia de FUENTES, INVENSEÑAR y ESTILO a lo largo de la carrera

Estas mismas creencias son las que emergen como variables más discriminativas entre cursos a través de análisis de segmentación con el algoritmo C&RT (Breiman, Friedman, Olshen y Stone, 1984). En el árbol resultante, la creencia que más discrimina es “estar actualizado mediante lecturas, consulta de revistas, asistencia a seminarios, congresos o a cursos de formación etc.”(punto de corte en 3.5), seguida por la importancia otorgada a la investigación (punto de corte en 3.5) y, por último, por la consideración de que el modo de aprender y de enseñar no es homogéneo (ESTILO) (punto de corte en 4.5). En la figura 3 se ofrece la ordenación de las creencias según su importancia en el modelo para discriminar entre cursos, utilizando la técnica Random Forest, que para evitar problemas de sobreajuste o falta de robustez, se basa en el promedio de los diferentes árboles obtenidos a partir de múltiples subconjuntos similares de los datos que se analizan (Lizasoain, 2012). Esta técnica aporta, desde una perspectiva multivariada, una panorámica de conjunto que permite comparar las creencias que más o menos cambian a lo largo de la carrera.

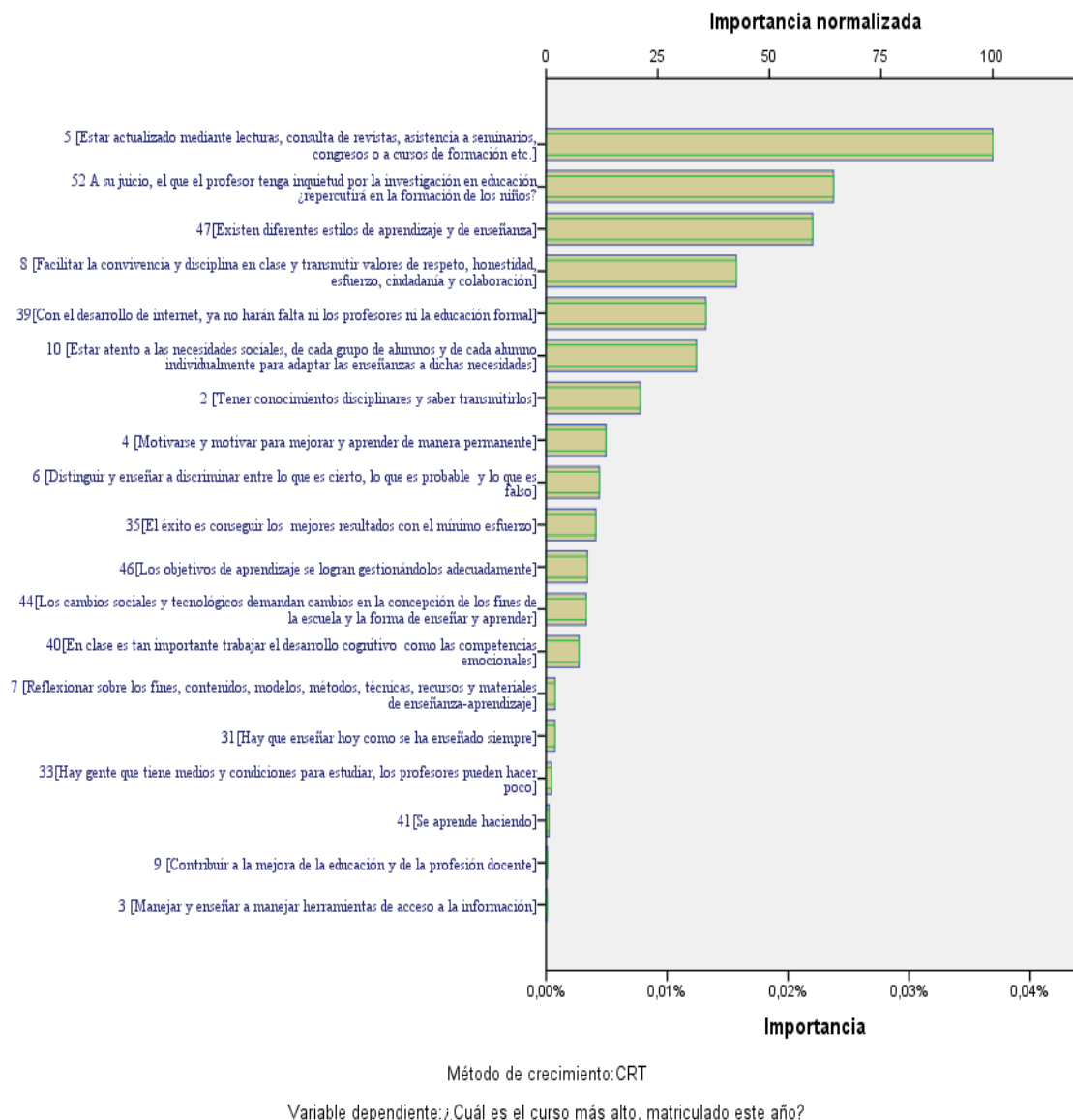


Figura 3. Importancia de las creencias para la discriminación entre cursos.

Discusión y conclusiones

A pesar de la dificultad de definición operativa y medida que entraña el constructo, el trabajo aporta un instrumento sencillo y útil para una aproximación a las creencias generales sobre la profesión del maestro en formación. Los datos que resultan del estudio métrico realizado permiten concluir que se trata de un constructo unidimensional, con una estructura clara y con consistencia interna suficiente. La necesidad de este tipo de medidas viene avalada por el hecho de que, en la formación pre-servicio, conocer las creencias del futuro profesor sitúa a sus formadores en una posición más favorable para que sus estudiantes lleguen a desarrollar imágenes realistas de la profesión docente y de sí mismos como futuros profesores (Löfström y Poom-Valickis, 2013). La medida de las creencias provee al profesor de la información que necesita en cada caso para trabajar de una manera personalizada y consciente el desarrollo de las competencias docentes que se pretenden conseguir en cada uno de los estudiantes de grado. Si en las Facultades de Educación no se tiene en cuenta que las creencias que los estudiantes traen con ellos les sirven como filtro

para interpretar los nuevos conocimientos y experiencias que van adquiriendo (Wideen, Mayer, Smith & Moon, 1998), los programas de formación inicial del profesorado pueden ser poco efectivos, ya que no disponen de la información que se precisa para corregir sus errores, prejuicios o las teorías ingenuas (*naïve theories*) (Levin, 2015) que puedan tener. Schraw y Olafson (2015) identifican hasta diez estrategias de medida utilizadas en la investigación sobre creencias del profesor, entre las que se encuentra el cuestionario. El que aquí se aporta permite medir las creencias generales de los maestros en formación hacia lo que es la profesión docente y reúne los requisitos métricos exigibles. Hay que considerar, sin embargo, que al tratarse de un cuestionario cerrado puede provocar como efecto indeseado la imposición de un conjunto de creencias a los participantes, más que el estímulo de las suyas propias (Skott, 2015). Una alternativa para propiciar que afloren las creencias de modo más espontáneo sería recurrir a entrevistas semiestructuradas o a otro tipo de instrumentos, como los que utilizan metáforas (Seung et al., 2011). Sea una u otra la aproximación métrica elegida, es importante saber qué concepciones tiene el futuro profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre su función como docente, especialmente en un contexto como el actual, en el que son habituales las reformas y en el que se concibe que el maestro no es un mero trasmisor de conocimientos, sino además el profesional que facilita el aprendizaje de sus alumnos para que lleguen a alcanzar el dominio de las consideradas como competencias básicas tras la escolarización obligatoria. Hoy se exige a la escuela pluralidad de demandas y el incremento de funciones que parece que tiene que llegar a realizar el maestro en nuestros días plantea el riesgo de que la polivalencia en la formación se transforme en confusión (Valle, 2009). El conocimiento de las creencias y la reflexión sistemática sobre la alineación entre creencias y prácticas puede ayudar a los maestros a desarrollar una comprensión de lo que hacen en clase y para qué lo hacen, así como de los cambios que pueden aplicar a sus enfoques de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los objetivos fijados o a las funciones que en cada momento o situación se ven llamados a realizar.

En general los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de partida, ya que se han encontrado pocas diferencias significativas y siempre con tamaño de efecto pequeño, de lo que cabe concluir que las creencias sobre la enseñanza y la función docente no cambian sensiblemente a lo largo de la formación inicial de los maestros en los grados estudiados. En todos los casos, cuando se interpreta el tamaño del efecto (η^2 cuadrado, con valores entre .01 y .027) se puede concluir que el cambio habido a lo largo de la carrera es mínimo, lo que denota un bajo influjo de los estudios iniciales en los preconceptos con los que se accede a la universidad. De las creencias evaluadas en este estudio, se consigue un aumento significativo en la importancia que se otorga a estar actualizado (FUENTES), en la importancia percibida de la investigación educativa (INENSEÑAR) y en el convencimiento de que no todo se puede enseñar igual y que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera (ESTILO), cuestión importante por su relación con la atención a la diversidad. Estas son las creencias que resultan más discriminativas entre los cursos estudiados y forman parte de la dimensión de vinculación con la veracidad de lo que se enseña (INVESTGAR) y percepción de la complejidad de la profesión docente (METSMA), según la estructura interna del constructo contrastada. Hay que advertir, no obstante, que las creencias que cambian según el curso son relevantes en la formación universitaria de maestros y lo hacen en el sentido pretendido.

Aunque sería conveniente completar este estudio con una investigación experimental de corte longitudinal, la evidencia recabada supone una llamada de atención para los formadores de docentes acerca de la necesidad de incorporar, de manera intencional, el desarrollo de unas creencias sobre la docencia y sobre la profesión docente acordes con las funciones que el futuro maestro está realmente llamado a realizar. Una de las

características que comparten los programas de formación de profesores más exitosos es que incluyen estrategias explícitas para ayudar a los estudiantes a enfrentarse a sus creencias y suposiciones sobre el aprendizaje y sobre los estudiantes y para aprender acerca de las experiencias propias y de otros (Darling-Hammond, 2006). En el último informe de la OCDE (OECD, 2014) sobre la enseñanza y el aprendizaje, se insiste en la necesidad de que los programas de formación del profesorado trabajen las creencias que los profesores en formación tienen sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. Y trabajar las creencias supone contar con medios de diagnóstico y evaluación adecuados, que permitan identificar las estrategias de orientación de los procesos de formación de la identidad del profesorado más efectivos en cada caso.

Referencias

- Barrios, E. (2015). Evolución de las creencias del profesorado en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Bordón*, 67(2), 45-62.
- Breiman, L., Friedman, J.H., Olshen, R.A. y Stone, C.J. (1984). *Classification and Regression Trees*. Belmont CA: Wadsworth
- Brownlee, J. (2004). Teacher education students' epistemological beliefs: Developing a relational model of teaching. *Research in Education*, 72, 1-18.
- Cheng, M.M.H., Chan, K.W., Tang, S.Y.F y Cheng, A.Y.N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327.
- Cohen, J. (1992). Cosas que he aprendido (hasta ahora). *Anales de Psicología*, 8(1-2), 3-17.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Contreras, O. Ruiz, L. Zagalaz, M.L. y Romero, S.(2002). Creencias en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 131-149.
- Díaz, C. y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XX1*, 15(1), 241-264.
- Díaz, C. Alarcón, P. y Ortiz, M. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186.
- Escolano, R., Gairín, J.M., Jiménez-Gestal, C., Murillo, J. y Roncal, L. (2012) Perfil emocional y competencias matemáticas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Contextos Educativos*, 15, 107-134.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16(2), 1-27. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm.
- Fives, H. y Buehl, M.M. (2014). Exploring differences in practicing teachers' valuing of pedagogical knowledge based on teaching ability beliefs. *Journal of Teacher Education*, 65(5) 435- 448.
- Fives, H. y Gill, M.G. (Eds.) (2015) *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.

- Fives, H., Lacatena, N. & Gerard, L. (2015) Teachers' beliefs about teaching (and learning), en H. Fives y M.G. Gill (Eds.) (2015) *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 249-265.
- Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152
- George, D., y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teachers' belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kumar, R. y Hamer, L. (2012). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162-177.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs, en H. Fives y M.G. Gill (Eds.) *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 48-65
- Lizasoain, L. (2012) Las técnicas de minería de datos aplicadas a la investigación educativa. Árboles estadísticos de decisión. En M. Castro (Coord.) *Elogio a la Pedagogía Científica*. Madrid: Grafidridma.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A. Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014) El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Löfström, E. y Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104-113.
- Masuda, A. (2012) Critical literacy and teacher identities: A discursive site of struggle. *Critical Inquiry in Language Studies*, 9(3), 220-246.
- Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factors affecting student approaches to learning. A systematic review. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. doi: 0.5944/educxx1.17.2.11481
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: TALIS, OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261>
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Pajares, F. M. (1992). Teacher beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pillen, M.T., Den Brok, P.J. & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity Tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Ramírez, E., Cañedo, I. y Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155
- Rios, J., y Wells, C. (2014). Validity evidence based on internal structure. *Psicothema*, 26, 108-116
- Ruiz, M.A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.

- Schraw, G. y Olafson, L. (2015). Assessing teachers' beliefs: Challenges and solutions en H. Fives y M.G. Gill (Eds.) (2015) *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 87-105
- Seung, E., Park, S. y Narayan, R. (2011). Exploring elementary pre-service teachers' beliefs about science teaching and learning as revealed in their metaphor writing. *Journal of Science Education & Technology*, 20, 703-714.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs, en H. Fives y M.G. Gill (Eds.) (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 13-30.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
- Valdemoros-San-Emeterio, M.A. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de Primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60
- Valle, A. (2009). Formación del educador: Enfoque competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 433-442.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1),53-64.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.

Hurtado Espinoza, A. K. & Madueño Serrano, M. L. (2017). Propiedades psicométricas del instrumento prácticas derivadas del aprendizaje social del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 93ó 106. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.291731>

Propiedades psicométricas del instrumento prácticas derivadas del aprendizaje social del profesorado

Ana Karen Hurtado Espinoza, María Luisa Madueño Serrano
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El objetivo fue establecer las propiedades psicométricas de un instrumento para medir en qué grado las acciones derivadas de la socialización con estudiantes, especialistas educativos-disciplinarios y pares académicos contribuyen en la formación docente de los profesores universitarios. Se seleccionó de forma no probabilística a 196 profesores que se encuentran adscritos a una institución pública del Sur de Sonora, de los cuales 100 son mujeres (M edad=36.5, DE=9.4 años), y 96 hombres (M edad=42.2, DE=11.7 años). Los resultados reflejan que la escala tiene confiabilidad medida por Alfa de Cronbach de .94; en el análisis factorial exploratorio se utilizó el método de ejes principales y rotación Oblimin, se obtuvo una solución de tres factores que explican el 56.46% de la varianza de los puntajes. En conclusión, el instrumento presenta evidencias de confiabilidad y validez. Además, es una escala potencial para medir las prácticas derivadas del aprendizaje social que contribuyen a la formación docente de los profesores universitarios.

Palabras clave

Profesores universitarios; formación docente; proceso de aprendizaje.

Psychometric properties derived from social learning practices of university professor

Abstract

The aim was to establish the psychometric properties of an instrument to measure the extent to which actions derived from socializing with students, educational-disciplinary specialists and academic peers contribute in teacher education of university professors. It is

Contacto:

Ana Karen Hurtado Espinoza, ana.hurtado@itson.edu.mx, 5 de febrero 818 sur Col. Centro, C.P. 85000. Artículo vinculado al proyecto “La formación docente de los profesores de Educación Superior desde sus prácticas y significados. Una mirada Latinoamericana” financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

selected from non-probabilistic way to 196 teachers who are attached to a public institution in Southern Sonora, of which 100 are women (M age = 36.5, SD = 9.4 years) and 96 men (M age = 42.2, DE = 11.7 years). The results show that the scale has reliability measured by Cronbach's alpha of .94; in exploratory factor analysis method Oblimin main axes and rotation was used, a solution of three factors that explain 56.46% of the variance of the scores was obtained. In conclusion, the instrument shows evidence of reliability and validity. Moreover, it is a scale to measure potential social learning practices from contributing to teacher training of university teachers.

Key words

University professor; teacher training; learning process.

Introducción

En los últimos veinte años, México ha tenido un crecimiento en matrícula estudiantil y en la apertura de Instituciones de Educación Superior (IES). Esto ha requerido la contratación de profesores universitarios para ejercer la docencia y por ende, para atender el incremento de la matrícula (Rodríguez, 2014; Villa, 2013); sin embargo, se cuestiona el tipo de formación con la que ingresa el profesor que es contratado, debido a que el responsable institucional que contrata le solicita que esté preparado en el área disciplinar en la que se desempeñará, pero no se le exige una preparación previa como docente que le ayude en su actuar frente al grupo de estudiantes (Barreras, Martín & Cisneros, 2014).

En la actualidad, el país mexicano no cuenta con una política pública que señale que la formación docente del profesor universitario debe ser un requisito para su contratación en las universidades (Heras, 2005; Barrera et al., 2014). Lo anterior conlleva que las autoridades institucionales no consideren este aspecto como algo primordial para el ejercicio de los profesores en las IES, debido a que para ellos la expertis disciplinar del profesor es preponderante para su desempeño como docente; sin embargo, la inexperiencia y el desconocimiento de los docentes en cuestiones de educación, y en particular respecto al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede provocar problemas en su práctica docente y por ende en el aprendizaje en los estudiantes (García, 2014; Khan & Chishti, 2012; Santillán, Hernández & Cordero, 2013).

Desde los años noventa hasta la actualidad, el Gobierno de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y algunos organismos educativos han propuesto lineamientos para ejercer programas que contribuyan en la formación de los profesores universitarios, con la finalidad de mejorar la formación en docencia de aquellos grupos de académicos que fueron contratados, pero que no están preparados para la función docente (Brunner, 2007; De Vicenzi, 2009). Aunque estos programas se han llevado a cabo por 25 años, tienen un énfasis en preparar al profesor para la función de investigador, dejando en segundo término la función docente (Barrera et al., 2014), en este sentido, el diseño de los programas y propuestas de preparación en relación con la docencia contradicen la intención original de contribuir a la formación docente del profesorado. En relación a lo anterior, se reflexiona que mejorar la función investigativa y la docente del profesor requieren tener el mismo valor para el Gobierno mexicano y los organismos educativos, debido a que los profesores están formando a los futuros profesionales que velaran por los intereses de la sociedad. De acuerdo con Galaz y Gil (2009) los programas de formación no requieren un crecimiento, sino una modificación sustancial a lo que ya existe.

La mayoría de las universidades en el país llevan a cabo los programas de formación establecidos por la SEP y el Gobierno, pero se identifica que es fundamental que los responsables institucionales estén convencidos de la importancia de una formación docente para los profesores universitarios, con la intención de que balanceen la preparación de éste actor educativo para la función como investigador y como docente, con el mismo grado de relevancia (Rieg & Wilson, 2008).

Las IES son autónomas por naturaleza, es decir, cada universidad tiene su normativa, lineamientos de actuación y recurso financiero, lo cual no contribuye a homogenizar las acciones de formación docente que se implementan a nivel nacional, ya que algunas universidades implementan modelos tradicionales para formar a los profesores a partir de cursos, talleres, seminarios (Estévez, 2014; Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra & Almenárez-Moreno, 2010); otras IES llevan a cabo modelos integradores en el que se descentraliza y contextualiza la formación como docente del profesor, estas instituciones capitalizan las experiencias de práctica docente del profesorado como un recurso potencial para su desarrollo (Parra et al., 2010; Rieg & Wilson, 2008). En este sentido, se han desarrollado investigaciones con el propósito de identificar y comprender aquello que mejore la formación docente de los profesores, enfatizando en acciones que recuperan la experiencia de diferentes actores educativos involucrados en la preparación didáctico-pedagógica del académico.

Como parte de las acciones que ayudan a mejorar el proceso de formación docente del profesor universitario, Madueño (2013) en un estudio realizado en una universidad pública del Sur de Sonora, identificó por medio de una investigación cualitativa mecanismos de mediación que intervienen en dicho proceso, los cuales se dividen en dos ejes: (1) sujetos que actúan como mediadores, en este eje, entre las principales acciones referidas son: trabajar en colegiado con pares; practicar con profesores mentores para prepararse en el quehacer docente; socializar con expertos disciplinares y docentes; reflexionar sobre la práctica docente a partir de la interacción con el estudiante; (2) objetos que actúan como mediadores, en los cuales se consideran los referentes bibliográficos para buscar y consultar sobre dudas del área docente y disciplinar, participar en dispositivos de formación (ej. cursos, talleres, posgrados, foros y diplomados), y consultar el informe de resultados de la evaluación docente institucional. La autora concluye que estos mecanismos de mediación inciden en la forma de ser y de actuar del profesorado, y que a su vez forman parte de las prácticas que contribuyen a su formación en la función docente.

Madueño, Márquez, Manig y Tapia (2014) puntualizan que el profesor universitario experimenta diversas experiencias de aprendizaje derivadas de su práctica que son cruciales para su formación y para la conformación de su identidad docente; entre las experiencias más significativas son: (a) la socialización con los estudiantes porque a partir del acercamiento con el alumno el profesor cuestiona, reflexiona y cambia su práctica de enseñanza a partir de la búsqueda de alternativas para mejorar su quehacer desde la función docente; (b) la socialización con otros profesores en academia, debido a que en dicho espacio se da la apertura para el intercambio de ideas y estrategias que le permiten al profesor mejorar su quehacer docente. Los autores concluyen que las experiencias antes citadas son una plataforma para el desarrollo y transformación de los profesores, debido a que forman parte del proceso de aprendizaje que cambia la acción humana y el desarrollo de la identidad como docente de este actor educativo, lo anterior, como parte del proceso de socialización que experimentan como ser humano.

La práctica docente del profesor universitario representa un escenario de aprendizaje porque de ella surgen recursos de mediación que contribuyen en la formación docente de este actor educativo (Hurtado, Serna & Madueño, 2015; Madueño, 2013; Madueño et al.,

2014). En este sentido, se optó por desarrollar un instrumento para medir desde un enfoque cuantitativo en qué grado las prácticas derivadas de la socialización con estudiantes, especialistas educativos-disciplinares y pares académicos contribuyen en la formación docente de los profesores universitarios. Por tal motivo, la investigación parte de la hipótesis de que el instrumento cuenta con evidencias de validez y confiabilidad para medir acciones de socialización con los pares académicos, los especialistas educativos-disciplinares y los estudiantes, variables que permiten utilizarse para la medición del constructo prácticas derivadas del aprendizaje social que contribuyen a la formación docente, del profesor universitario que es contratado por su experiencia disciplinar pero que no cuenta con una acreditación para la docencia.

Perspectiva teórica: aprendizaje social

El ser humano es concebido como sujeto social y cultural por naturaleza. De acuerdo con esta idea, Wenger (2001) presta atención al individuo en comunidad, así como a su trayectoria en contextos de práctica social. Para dicho autor, las experiencias de aprendizaje que viven las personas dentro del entorno social son un vehículo para el desarrollo de su identidad y de sus procesos de formación o de su transformación. Cabe señalar que el fundamento principal en las aportaciones de origen sociocultural es la concepción social del aprendizaje. Los supuestos de la teoría social enfatizan ideas como las siguientes: las personas son seres sociales por naturaleza; el conocimiento es una cuestión de competencia en relación con empresas valoradas por quien aprende; conocer requiere comprometerse de forma activa con el mundo así como asumir significados (Wenger, 2001).

La postura teórica en la que se fundamenta esta investigación pone en primer plano el principio de que individuo y cultura se co-construyen de manera mutua, por lo que el ser humano, dada su naturaleza social, al participar en una práctica específica es modificado por su contexto, a la vez que él lo modifica al ser parte de dicha cultura (Bruner, 1991; Cole, 2003; Wenger, 2001).

El ser humano aprende cuando participa en acciones situadas o prácticas específicas, las cuales se experimentan al involucrarse en una actividad y a lo largo de una trayectoria en dicha actividad. La postura teórica de la que parte el diseño del instrumento presentado en este documento, sostiene que aprender es un proceso de internalización del conocimiento derivado de la socialización con sujetos que tienen diferentes roles en una misma comunidad de práctica o que guardan relación con ella (Lave & Wenger, 1991).

El aprendizaje se construye con otros y/o a partir de las aportaciones de otros en y durante el ejercicio de la práctica. Desde esta forma de concebir el aprendizaje, los procesos formativos se construyen o configuran a través de actividades situadas en comunidades de práctica en contextos socioculturales y a su vez, los sujetos aprenden al establecer relaciones con otros sujetos, quienes en su carácter de novatos o expertos favorecen una configuración o reconfiguración de nuevos aprendizajes. En este sentido, se ha identificado que las diferentes prácticas de participación que ayudan al profesorado a aprender a ser y a formarse como docentes guardan una relación directa con procesos de socialización con: los pares docentes, con especialistas en educación y con los propios estudiantes (Hurtado et al., 2015; Madueño, 2013; Madueño, 2014; Madueño et al., 2014).

Metodología

Se seleccionó de forma no probabilística a 196 profesores universitarios que se encuentran adscritos a una institución pública del Sur de Sonora, en particular de los campus ubicados en los municipios de Cajeme y Navojoa. Se les aplicó el instrumento a 100 mujeres (M

edad=36.5, DE=9.4 años), y 96 hombres (M edad=42.2, DE=11.7 años). La muestra en su totalidad se utilizó para obtener el grado de confiabilidad y para realizar el análisis factorial exploratorio.

El instrumento aplicado midió el constructo prácticas derivadas del aprendizaje social que contribuye a la formación docente, bajo el sustento teórico del aprendizaje social basado en Lave y Wenger (1991). Las variables latentes que se midieron fueron tres:

- Prácticas de participación conjunta entre pares académicos. Se refiere a todas aquellas prácticas relacionadas con el diseño, implementación y evaluación del quehacer como docente, que el profesorado considera que favorecen o contribuyen en su proceso de formación docente.
- Prácticas de participación con especialistas educativos-disciplinares. Son las prácticas que le permite al profesorado adecuar o generar decisiones relacionadas con su quehacer como docente, derivadas de la socialización que tiene con sus exprofesores, capacitadores, expertos disciplinares en la materia y/o en docencia.
- Prácticas de participación con el estudiante. Se refiere a las prácticas realizadas con los alumnos implementadas por el profesor durante el desarrollo de su quehacer docente, las cuales lo conduce a realizar adecuaciones y/o toma de decisiones relacionadas con su quehacer docente.

El instrumento fue una escala tipo Likert con 26 ítems, con cinco opciones de respuesta que fluctúan desde 1 (No contribuye), 2 (Contribuye poco), 3 (Contribuye regular), 4 (Contribuye) y 5 (Contribuye totalmente).

Procedimiento

Para la recolección de los datos se solicitó autorización a los responsables institucionales, a partir de una carta de acceso al campo de estudio se mostró el objetivo de la investigación y el propósito para la aplicación del instrumento. Asimismo, los profesores dieron su consentimiento informado y voluntario para responder la encuesta, garantizando la confidencialidad de la información que brindaron.

En el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento se establecieron evidencias de validez y confiabilidad. Dichos análisis se realizaron con el apoyo del estadístico SPSS (V21). La validez de constructo se realizó a partir del análisis factorial exploratorio. La confiabilidad se obtuvo mediante el Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de los puntajes obtenidos en la escala.

Resultados

Para iniciar con los análisis estadísticos fue necesario hacer una prueba de normalidad de los datos, con la finalidad de identificar si estos se encontraban dentro de los parámetros de 3 y -3 en asimetría y curtosis. La escala que midió el constructo prácticas derivadas del aprendizaje social que contribuyen a la formación docente constaba de 26 ítems, sin embargo, se hizo una reducción a 24 reactivos al eliminar dos ítems (identificar las fortalezas y debilidades de los alumnos para implementar estrategias de enseñanza de acuerdo sus necesidades; preguntar al alumno si aprendió durante el desarrollo de las clases) que excedían de los parámetros de normalidad.

Validez de constructo

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett determinaron la idoneidad de los datos para el análisis factorial exploratorio. Por medio del KMO se obtuvo un valor de .923, de acuerdo con Cea (2004) dicho puntaje es excelente. Por otra parte, la prueba Bartlett resultó significativa ($\chi^2=3241.1$, $p<.000$).

Para el análisis factorial exploratorio se utilizó el método de factores de ejes principales y rotación Oblimin. Se tomó la decisión de eliminar los ítems con un valor de carga factorial superior a .30 en más de dos factores (De Vellis, 2012). A partir de dicho criterio se decidió no incluir en la escala el ítem 14: “generar proyectos educativos o acciones para ayudar aprender a otros con apoyo o asesoría de especialistas en docencia y/o educación” debido a que su carga factorial era superior a .30 en el factor uno y en factor dos.

Tabla 1.

Análisis factorial exploratorio de la escala para medir las prácticas derivadas del aprendizaje social que contribuyen a la formación docente

Ítems	M	DE	Cargas factoriales			h ²
			F1	F2	F3	
8. Evaluar la pertinencia de los materiales de apoyo generados o diseñados para abordar el desarrollo de las clases.	3.97	1.06	.558	.235	.104	.57
4. Dialogar con sus pares sobre problemas o dificultades relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes.	4.19	1.01	.569	.250	.054	.55
6. Generar casos, problemas o proyectos en forma conjunta con profesores (pares) que han impartido la misma clase.	4.00	1.16	.623	-.008	.234	.61
7. Valorar de forma conjunta casos, problemas o proyectos abordados en clase.	4.06	1.06	.624	.056	.198	.62
5. Generar modificaciones a los planes de clase.	3.96	1.19	.648	.035	.029	.46
9. Someter a validación, de otros profesores, propuestas propias en la modalidad de materiales, actividades o estrategias para el desarrollo de las clases.	3.56	1.29	.666	.032	.138	.59
2. Compartir estrategias de enseñanza y/o aprendizaje diseñadas para el desarrollo de la clase.	4.22	1.04	.785	-.023	.022	.62
3. Compartir resultados derivados de las estrategias de enseñanza y/o de aprendizaje empleadas durante las clases.	4.16	1.04	.828	.088	-.052	.69
1. Participar en la planeación de las clases con otros profesores.	3.97	1.24	.921	-.101	-.108	.68
20. Implementar estrategias para que el estudiante salga adelante a pesar de sus problemas personales.	4.44	.772	-.044	.634	.224	.54

Ítems	Cargas factoriales					
24. Retroalimentar el trabajo de clase de los estudiantes.	4.67	.569	-.021	.569	.198	.44
22. Evaluar las críticas de los alumnos sobre el desarrollo de las clases.	4.39	.849	.120	.758	-.052	.62
21. Solicitar a los alumnos retroalimentación de cómo mejorar el proceso de enseñanza.	4.35	.861	.046	.715	.034	.56
23. Atender los aspectos de mejora que le proporcionan sus estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4.44	.773	.187	.844	-.143	.75
15. Incorporar estrategias docentes al momento de impartir las clases, a partir de las sugerencias de especialistas docentes.	4.27	.896	.100	.239	.518	.52
16. Emplear redes sociales para interactuar con expertos o especialistas en docencia.	3.66	1.22	-.016	.100	.623	.44
18. Emplear recomendaciones para el ejercicio de la docencia.	4.11	.919	-.057	.263	.652	.58
17. Identificar recursos educativos elaborados por especialistas.	3.99	1.04	.117	.073	.637	.56
13. Adoptar estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por profesores que identifica como modelo a seguir.	4.06	1.04	-.040	.213	.661	.56
10. Observar la clase de otros profesores con experiencia en la docencia.	3.14	1.42	.113	-.133	.644	.44
19. Transferir al propio contexto de enseñanza aprendizaje lo aprendido con especialistas en docencia.	4.14	1.01	.008	.169	.693	.61
12. Fungir como profesor adjunto o como auxiliar durante el desarrollo de las clases de otro profesor.	3.15	1.44	.144	-.169	.709	.55
11. Recurrir a la asesoría de un profesor con experiencia docente.	3.77	1.21	.044	-.136	.765	.55

Se obtuvo una solución de tres factores que explican el 56.46% de la varianza de los puntajes. La correlación entre los factores 1, 2 y 3 muestra que cada factor mide constructos diferentes (ver tabla 2), debido a que las correlaciones no sobrepasan los valores .70 y .80 (De Vellis, 2012).

Tabla 2.

Correlación entre los factores 1, 2 y 3 derivados del análisis factorial

Correlaciones entre los factores			
F1	-		
F2	.49	-	
F3	.66	.50	-

Los resultados que se muestran en la Tabla 1 y 2 reiteran que, las variables latentes medidas en el instrumento corresponden a las dimensiones: prácticas de participación conjunta entre pares académicos (F1), prácticas de participación con especialistas educativos-disciplinarios (F3), prácticas de participación con el estudiante (F2) y, las cuales surgen desde la teoría que sustenta el diseño de la escala. La solución de los tres factores permite resaltar que los profesores universitarios de este estudio, aprenden conforme se involucran en prácticas situadas derivadas de una actividad de su quehacer docente. En este sentido, la socialización que los profesores tienen con otras personas juega un papel preponderante en su formación docente porque el proceso formativo se fortalece cuando las relaciones que establece con otros configura o reconfigura nuevos aprendizajes en el profesor.

Confiabilidad por dimensiones y reactivos

La confiabilidad de la escala se presenta en dos modalidades, primero la consistencia interna por cada una de las dimensiones que resultaron del análisis factorial exploratorio, después se presenta la confiabilidad de la escala en su totalidad con la finalidad de identificar si se requiere la reducción del instrumento a partir de las correlaciones de cada reactivo con la escala.

Para establecer la consistencia interna de los puntajes de la dimensión prácticas de participación conjunta entre pares académicos se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de .92, lo cual de acuerdo con De Vellis (2012) se sugiere una reducción de la dimensión planteada, sin embargo, se continuará con todos los ítems porque las correlaciones con la escala fueron superiores al valor de .30 (ver tabla 3).

Tabla 3.

Confiabilidad por ítem de la dimensión “prácticas de participación conjunta entre pares académicos”

Ítems	Correlación del ítem-escala	Alfa eliminando el ítem	Decisión acerca de conservar el ítem
1. Participar en la planeación de las clases con otros profesores.	.74	.91	Conservarlo
2. Compartir estrategias de enseñanza y/o aprendizaje diseñadas para el desarrollo de la clase.	.73	.91	Conservarlo
3. Compartir resultados derivados de las estrategias de enseñanza y/o de aprendizaje empleadas durante las clases.	.78	.91	Conservarlo
4. Dialogar con sus pares sobre problemas o dificultades relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes.	.69	.91	Conservarlo
5. Generar modificaciones a los planes de clase.	.65	.92	Conservarlo

Ítems	Correlación del ítem-escala	Alfa eliminando el ítem	Decisión acerca de conservar el ítem
6. Generar casos, problemas o proyectos en forma conjunta con profesores (pares) que han impartido la misma clase.	.74	.91	Conservarlo
7. Valorar de forma conjunta casos, problemas o proyectos abordados en clase.	.75	.91	Conservarlo
8. Evaluar la pertinencia de los materiales de apoyo generados o diseñados para abordar el desarrollo de las clases.	.70	.91	Conservarlo
9. Someter a validación, de otros profesores, propuestas propias en la modalidad de materiales, actividades o estrategias para el desarrollo de las clases.	.74	.91	Conservarlo

Nota: elaboración propia.

De igual manera, se determinó la confiabilidad de la dimensión prácticas de participación con el estudiante a partir del Alfa de Cronbach obteniendo un valor de .87, de acuerdo con De Vellis dicho puntaje se considera un coeficiente muy bueno (ver tabla 4).

Tabla 4.

Confiabilidad de la dimensión “prácticas de participación con el estudiante”

Ítems	Correlación del ítem-escala	Alfa eliminando el ítem	Decisión acerca de conservar el ítem
20. Implementar estrategias para que el estudiante salga adelante a pesar de sus problemas personales.	.63	.86	Conservarlo
21. Solicitar a los alumnos retroalimentación de cómo mejorar el proceso de enseñanza.	.69	.85	Conservarlo
22. Evaluar las críticas de los alumnos sobre el desarrollo de las clases.	.71	.84	Conservarlo
23. Atender los aspectos de mejora que le proporcionan sus estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	.71	.84	Conservarlo
24. Retroalimentar el trabajo de clase de los estudiantes.	.78	.83	Conservarlo

Nota: elaboración propia.

Se estableció la confiabilidad de la dimensión prácticas de participación con especialistas educativos-disciplinarios por medio del estadístico Alfa de Cronbach, obteniendo .89 (ver tabla 5), lo cual es considerado una consistencia muy buena para los puntajes de la escala (De Vellis, 2012).

Tabla 5.

Confiabilidad de la dimensión “prácticas de participación con especialistas educativos-disciplinares”

Ítems	Correlación del ítem-escala	Alfa eliminando el ítem	Decisión acerca de conservar el ítem
10. Observar la clase de otros profesores con experiencia en la docencia.	.62	.89	Conservarlo
11. Recurrir a la asesoría de un profesor con experiencia docente.	.69	.88	Conservarlo
12. Fungir como profesor adjunto o como auxiliar durante el desarrollo de las clases de otro profesor.	.67	.88	Conservarlo
13. Adoptar estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por profesores que identifica como modelo a seguir.	.69	.88	Conservarlo
15. Incorporar estrategias docentes al momento de impartir las clases, a partir de las sugerencias de especialistas docentes.	.64	.88	Conservarlo
16. Emplear redes sociales para interactuar con expertos o especialistas en docencia.	.63	.88	Conservarlo
17. Identificar recursos educativos elaborados por especialistas.	.69	.88	Conservarlo
18. Emplear recomendaciones para el ejercicio de la docencia.	.69	.88	Conservarlo
19. Transferir al propio contexto de enseñanza aprendizaje lo aprendido con especialistas en docencia.	.72	.88	Conservarlo

Nota: elaboración propia.

Por último, para determinar la consistencia interna de los puntajes de la escala en su totalidad, se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach, obteniendo .94. De acuerdo con De Vellis (2012) dicho puntaje sugiere una reducción de la escala; sin embargo, se tomó la decisión de conservar todos los ítems, debido a que sus correlaciones fueron superiores a .30 con relación a la escala (ver tabla 6).

Tabla 6.

Confiabilidad por ítem de la escala para medir las prácticas derivadas del aprendizaje social que contribuyen a la formación docente

Ítems	Correlación del ítem-escala	Alfa eliminando el ítem	Decisión acerca de conservar el ítem
1. Participar en la planeación de las clases con otros profesores.	.60	.94	Conservarlo
2. Compartir estrategias de enseñanza y/o aprendizaje diseñadas para el desarrollo de la clase.	.65	.94	Conservarlo

Ítems	Correlación del ítem-escala	Alfa eliminando el ítem	Decisión acerca de conservar el ítem
3. Compartir resultados derivados de las estrategias de enseñanza y/o de aprendizaje empleadas durante las clases.	.69	.94	Conservarlo
4. Dialogar con sus pares sobre problemas o dificultades relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes.	.67	.94	Conservarlo
5. Generar modificaciones a los planes de clase.	.58	.94	Conservarlo
6. Generar casos, problemas o proyectos en forma conjunta con profesores (pares) que han impartido la misma clase.	.71	.94	Conservarlo
7. Valorar de forma conjunta casos, problemas o proyectos abordados en clase.	.72	.94	Conservarlo
8. Evaluar la pertinencia de los materiales de apoyo generados o diseñados para abordar el desarrollo de las clases.	.71	.94	Conservarlo
9. Someter a validación, de otros profesores, propuestas propias en la modalidad de materiales, actividades o estrategias para el desarrollo de las clases.	.70	.94	Conservarlo
10. Observar la clase de otros profesores con experiencia en la docencia.	.56	.94	Conservarlo
11. Recurrir a la asesoría de un profesor con experiencia docente.	.60	.94	Conservarlo
12. Fungir como profesor adjunto o como auxiliar durante el desarrollo de las clases de otro profesor.	.62	.94	Conservarlo
13. Adoptar estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por profesores que identifica como modelo a seguir.	.66	.94	Conservarlo
15. Incorporar estrategias docentes al momento de impartir las clases, a partir de las sugerencias de especialistas docentes.	.67	.94	Conservarlo
16. Emplear redes sociales para interactuar con expertos o especialistas en docencia.	.57	.94	Conservarlo
17. Identificar recursos educativos elaborados por especialistas.	.68	.94	Conservarlo
18. Emplear recomendaciones para el ejercicio de la docencia.	.66	.94	Conservarlo
19. Transferir al propio contexto de enseñanza aprendizaje lo aprendido con especialistas en docencia.	.69	.94	Conservarlo
20. Implementar estrategias para que el estudiante salga adelante a pesar de sus problemas personales.	.56	.94	Conservarlo
21. Solicitar a los alumnos retroalimentación de cómo mejorar el proceso de enseñanza.	.52	.94	Conservarlo

Ítems	Correlación del ítem-escala	Alfa eliminando el ítem	Decisión acerca de conservar el ítem
22. Evaluar las críticas de los alumnos sobre el desarrollo de las clases.	.52	.94	Conservarlo
23. Atender los aspectos de mejora que le proporcionan sus estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	.56	.94	Conservarlo
24. Retroalimentar el trabajo de clase de los estudiantes.	.53	.94	Conservarlo

Nota: elaboración propia.

Discusión

La escala que mide las prácticas derivadas del aprendizaje social que contribuyen a la formación docente presenta evidencias de validez y confiabilidad, lo cual comprueba la hipótesis planteada, es decir, que el instrumento cuenta con evidencias psicométricas para medir prácticas de participación con los pares académicos, los especialistas educativos-disciplinares y los estudiantes. En este sentido, se apoya la utilización de la escala en investigaciones relacionadas con las prácticas o acciones derivadas de la socialización con estudiantes, especialistas educativos-disciplinares y pares académicos para contribuir en la formación docente de los profesores universitarios.

Los estudios relacionados con los mecanismos de mediación y las experiencias de aprendizaje derivados de la práctica docente fortalecen la escala propuesta (Madueño, 2013; Madueño et al., 2014), debido a que las acciones de socialización con diferentes sujetos configuran y reconfiguran los nuevos aprendizajes de los profesores universitarios, en este caso para contribuir a su proceso formativo en la función docente; es decir, que éste actor educativo construye su aprendizaje docente a partir de actividades situadas en su comunidad de práctica, aprendiendo de los estudiantes, los especialistas educativos-disciplinares y pares académicos (Hurtado et al., 2015; Madueño, 2013; Madueño et al., 2014; Lave & Wenger, 1991).

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue reportar las propiedades psicométricas de una escala para medir en qué grado las acciones derivadas de la socialización con estudiantes, especialistas educativos-disciplinares y pares académicos contribuyen en la formación docente de los profesores. Lo anterior, porque se considera que es necesario que los responsables institucionales de dicha formación cuenten con instrumentos que posean evidencias de validez y confiabilidad para el estudio de las diversas prácticas o acciones que mejoran o que influyen en el proceso de formación docente del profesorado en las IES, lo anterior, desde la perspectiva y experiencia vivida de los profesores.

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que la escala es un instrumento potencial para medir las prácticas derivadas del aprendizaje social que contribuyen a la formación docente, ya que presenta una validez de constructo aceptable y una confiabilidad que refleja una excelente consistencia interna (De Vellis, 2012). Sin embargo, se sugiere volver aplicar el instrumento a una muestra diferente de profesores, con el propósito de desarrollar un análisis factorial confirmatorio que fortalezca las propiedades reportadas y así obtener un modelo de medida que sustente el constructo. Además, se requiere seguir

realizando estudios para mejorar y verificar las propiedades psicométricas de esta escala con poblaciones de diferentes contextos socioeconómicos y culturales que existen en México.

Se recomienda que las instituciones recurran con mayor frecuencia a las prácticas situadas que experimentan los profesores durante su quehacer docente, con la finalidad de potencializar su desarrollo formativo (Parra et al., 2010; Rieg & Wilson, 2008), para ello será relevante la aplicación del instrumento aquí expuesto, ya que permite identificar qué prácticas contribuyen en mayor grado en el proceso formativo del profesorado en la función docente; además este tipo de estudios son relevantes para poder valorar, dinamizar o modificar las estrategias que forman parte del sistema o modelo de formación del profesorado para la mejora de su quehacer docente.

Referencias

- Barrera, M. L., Martín, M. J., & Cisneros, E. J. (2014). Caracterización del académico de nivel superior: políticas para su formación. En P. Sánchez (Ed.), *Docencia y Gestión en la Educación Superior* (pp. 1-14). México: Pearson.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigación en Educación.
- Cea, M. A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. España: Síntesis.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. España: Morata.
- De Vellis, R. (2012). *Scale development. Theory and applications* (pp. 104-114). USA: SAGE.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de Enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 12(2), 87-101.
- Estévez, E. H. (2014). Tendencias de la docencia universitaria en México a partir de la perspectiva de los académicos. En H. Muñoz (Ed.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp.165-195). México: MAPorrúa.
- Galaz, J. F., & Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/237>
- García, E. R. (2014). *Bajo rendimiento académico universitario*. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1SkTAMo5fx3tEiMgb9GfhDqeqamUzd-qNHZIf7YvIkTo/edit?pli=1>
- Heras, L. G. (2005). La política de Educación Superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores. *Educare*, 9(29), 207-215.
- Hurtado, A. K., Serna, M. L., Madueño, M. L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 216-224.
- Khan, S. B., & Chishti, S. H. (2012). Effects of staff training and development on professional abilities of university teachers in distance learning systems. *The quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 87-94.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación Periférica Legítima*. New York: Cambridge University Press.
- Madueño, M. L. (noviembre, 2013). Mecanismos de mediación que intervienen en el proceso de formación docente del profesorado universitario en el desarrollo de su práctica. En M. C. Barrón, Ponencia llevada a cabo en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Madueño, M. L. (2014). *La Construcción de la Identidad Docente: Un Análisis desde la Práctica del Profesor Universitario*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Iberoamericana, Puebla, México.
- Madueño, M. L., Márquez, L., Manig, A., & Tapia, C. S. (2014). El aprendizaje en la práctica del profesor universitario: proceso crucial en la formación de la identidad docente. En S. B. Echeverría, M. T. Fernández, E. Ochoa & D. Y. Ramos (Ed.), *Ambientes de aprendizaje y contexto de desarrollo social* (pp. 129-140). México: Pearson Educación.
- Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., & Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y educadores*, 13(3), 421-452.
- Rieg, S. A., & Wilson, B. A. (2008). An Investigation of the Instructional Pedagogy and Assessment Strategies Used by Teacher Educators in two Universities Within a State System of Higher Education. *Education*, 130(2), 277-294.
- Rodríguez, R. (2014). Educación superior y transiciones políticas en México. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 9-36.
- Santillán, V. E., Hernández, E. V., & Cordero, G. (2013). Formación y procesos socio histórico e institucional: universidades. En P. Ducoing (Ed.), *Procesos de formación, volumen 1 2002-2011* (pp. 205-259). México: ANUIES
- Villa, L. (2013). Modernización de la Educación Superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la Educación Superior*, 42(167), 81-100.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Tárragav Mínguez, R., Sanzv Cervera, P., Pastorv Cerezuela, G. & Fernándezv Andrés, M. I. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20* (3), 107ó 116. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>

Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria

Raúl Tárragav Mínguez ⁽¹⁾, Pilar Sanzv Cervera ⁽¹⁾, Gemma Pastorv Cerezuela ⁽²⁾, M.^a Inmaculada Fernándezv Andrés ⁽³⁾.

¹Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universitat de Valencia; ²Dpto. Psicología Básica. Universitat de Valencia; ⁽³⁾ Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de València.

Resumen

La formación del profesorado en el uso de las TIC es un aspecto importante para conseguir una verdadera integración de las TIC en la educación. Según el modelo TPACK, esta formación no debe limitarse a contemplar de manera separada los aspectos relacionados con las TIC, el contenido curricular y la metodología. En el presente estudio se explora la percepción de autoeficacia en cuanto al uso de las TIC en el aula de una muestra de 107 estudiantes de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria. Para ello se emplea una traducción del cuestionario para la autoevaluación de las competencias TIC elaborado por Tondeur et al. (2016). Los resultados del estudio muestran que los estudiantes de Magisterio se perciben a sí mismos como más competentes en el uso de las TIC que en la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con dicho uso. Además, se halló una correlación estadísticamente significativa entre las horas de formación recibidas en el uso educativo de las TIC y la percepción de autoeficacia en este mismo uso educativo de las TIC. Estos resultados conllevan algunas implicaciones en la toma de decisiones respecto a la formación del profesorado.

Palabras clave

Autoeficacia percibida; formación del profesorado; modelo TPACK; TIC

Contacto:

Pilar Sanz-Cervera, pilar.sanz-cervera@uv.es, Universidad de Valencia, Avda. Tarongers, 4. CP: 46022, Valencia.

Analysis of the perceived self-efficacy in the use of ICT of pre-service primary and preschool teachers

Abstract

Teacher training in the use of ICT is an important issue for the integration of ICT in education. According to the TPACK model, this training should not be limited to contemplate separately aspects of ICT, curriculum content and methodology. The present study explores the self-efficacy of ICT use in a sample of 107 pre-service primary and preschool teachers. A translation of the questionnaire for self-assessment of ICT competences developed by Tondeur et al (2016) was used. Results show that pre-service teachers perceive themselves as more competent in the use of ICT, compared to making educational decisions related to such use. In addition, a statistically significant correlation between the hours of training received in the educational use of ICT and the perception of self-efficacy in this educational use of ICT was found. These results have some implications in decision-making regarding teacher training.

Key words

ICT; perceived self-efficacy; teacher training; TPACK model

1. Introducción

Actualmente no es ninguna novedad y prácticamente nadie pone en duda que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un elemento que juega un papel importante en la educación. En las aulas hay presentes medios tecnológicos que eran impensables hace unas pocas décadas pero que ahora se han convertido en objetos cotidianos (ordenadores, pizarras digitales, proyectores, etc.)

Sin embargo, no está claro que la formación del profesorado en el uso técnico y pedagógico de las TIC se haya desarrollado a la misma velocidad que han llegado estos recursos, ya que mientras que la presencia en el aula de una pizarra digital es un hecho concreto que puede estar totalmente ausente un día y presente al siguiente, la formación del profesorado es una cuestión más compleja que requiere el aprendizaje de conocimientos técnicos, cambios en la metodología y las estrategias de enseñanza seguidas y que el profesorado confíe en los nuevos medios para mejorar su práctica. La formación del profesorado por tanto demanda un tiempo razonable para adaptarse a las metodologías de enseñanza derivadas de los recursos TIC (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Esta formación no debe limitarse tan solo al conocimiento técnico relativo al funcionamiento de ordenadores, programas informáticos, pizarras digitales u otras herramientas TIC, sino que debe también hacer hincapié en los aspectos pedagógicos, relativos a cómo incorporar las herramientas TIC a la metodología del aula de manera que realmente enriquezcan el aprendizaje.

1.1. El modelo TPACK de Koheler y Mishra (2006)

Koheler y Mishra (2006) han desarrollado precisamente un modelo sobre tecnología educativa en el que estudian la intersección entre contenido curricular, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico: el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge).

En este modelo, los autores señalan la importancia de que los diferentes elementos que lo componen, es decir, el contenido curricular, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico, se conciben de un modo global, prestando atención a las intersecciones de estos elementos para de este modo llegar a concebir el uso de las TIC en la educación como un proceso complejo, que precisa de diferentes disciplinas para llegar a materializarse con la suficiente calidad. Así, según este modelo, el profesorado necesita no solo ser experto en el contenido curricular que es objeto de enseñanza, sino que también debe ser un experto en metodología de enseñanza, ser capaz de utilizar con soltura los medios tecnológicos de que disponga en su aula, y lo que probablemente es más importante, necesita saber conjugar estos tres tipos de conocimiento para ponerlos al servicio de los procesos de enseñanza en el aula.

El modelo de Koehler y Mishra (2009) ha generado un importante impacto en la concepción del uso de las TIC en la educación, ya que ha ayudado a superar la concepción dicotómica artificial en la que la pedagogía y la tecnología se concebían como disciplinas totalmente aisladas (y en ocasiones incluso confrontadas).

Lo importante son las intersecciones entre TIC, contenido y metodología, de manera que se busquen los puntos en común en que estos tres elementos pueden incidir en la mejora educativa, en lugar de aislar dichos elementos, ignorando que en realidad el uso que se haga en el aula de las TIC es una decisión básicamente de metodología, es decir, que no debe tomarse con otro criterio que el pedagógico.

1.2. Investigaciones previas sobre las competencias TIC de los estudiantes de Magisterio

Las investigaciones que se han desarrollado hasta el momento explorando cuál es el grado de autoeficacia percibida en el uso de las TIC, se han centrado fundamentalmente en profesorado en activo (Sigalés, Mominó, Meneses y Badía, 2008; Valverde, Garrido y Fernández, 2010; Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2013).

En el caso de investigaciones que han tratado de estudiar las competencias en el uso de las TIC por parte de los estudiantes de Magisterio son relativamente escasas, aunque ofrecen información muy interesante.

Romero y Minelli (2011) en el artículo "La generación TIC se tambalea. Percepción del dominio de las TIC en estudiantes de Magisterio", cuestionaban la extendida creencia de que los estudiantes de Magisterio más jóvenes tenían un mayor nivel de competencias TIC que los estudiantes de Magisterio de mayor edad. Los resultados del estudio hallaron que no existía una relación estadísticamente significativa entre la edad de los participantes y su percepción acerca del dominio de las TIC. Según los autores "los estudiantes más jóvenes no mostraron, en líneas generales, las características que la literatura atribuye a la Generación Net, de hecho, algunos de los alumnos mayores mostraron una mejor percepción en el dominio de las TIC" (Romero y Minelli, 2011, p. 239). Esto es contradictorio con el obtenido por Suárez et al. (2013), realizado con profesorado en activo lo que parece sugerir que, si bien existe una diferencia en el grado de familiaridad con las TIC entre el profesorado en activo, esta diferencia parece diluirse cuando se trata de estudiantes del grado de Magisterio.

En otro estudio que trata de ahondar en la percepción de los estudiantes de Magisterio sobre sus competencias TIC, Gallego, Gámiz y Gutiérrez (2010) aplicaron un cuestionario a una muestra de estudiantes de Magisterio en el que precisamente indagaban sobre esta cuestión. Uno de los resultados que obtuvieron fue contrario al obtenido en la mayoría de estudios realizados con maestros en activo, y es que indican que los estudiantes perciben que poseen mayores competencias didácticas en comparación a sus competencias

tecnológicas. Si bien probablemente Gallego et al. (2010) no realizan la distinción entre competencias tecnológicas y pedagógicas en el mismo sentido que se exponen en el modelo TPACK, sí es un dato a tener en cuenta y que invita a continuar investigando sobre el perfil de competencias TIC del profesorado.

En el ámbito internacional, también se encuentran artículos que analizan cuál es la competencia TIC en formación del profesorado. En esta línea, Sang, Valcke, van Braak y Tondeur (2010) llevaron a cabo una investigación con una muestra de estudiantes de Magisterio en universidades de China. En esta investigación sometieron a validación un modelo con la intención de identificar qué variables predicen el grado de integración de las TIC en la docencia. Los resultados indicaron que el grado de integración de las TIC se correlacionaba con las creencias del profesorado, especialmente sobre la enseñanza basada en el constructivismo, la autoeficacia relativa a aspectos de docencia, la autoeficacia relacionada con aspectos de las TIC y las actitudes hacia la integración de las TIC en la educación.

1.3. Objetivos del estudio

El objetivo general del presente estudio consiste en evaluar la autoeficacia percibida en el uso de las TIC en el aula en un grupo de estudiantes de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar si existen diferencias en la autoeficacia percibida de los estudiantes en dos factores diferentes que incluye el cuestionario empleado: "competencias para apoyar a los estudiantes en el uso de las TIC en el aula" y "competencias para usar las TIC en el diseño instruccional".
2. Analizar si existe relación entre el número de horas de formación recibida directamente relacionada con las TIC y la autoeficacia percibida de los estudiantes para hacer uso de las TIC.
3. Analizar si existen diferencias en la autoeficacia percibida en el uso de las TIC entre los estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Infantil y los estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Consideramos que estos objetivos pueden contribuir a arrojar luz sobre el tema de la formación TIC del profesorado en tanto que:

- Se utiliza un instrumento basado en la valoración de los propios estudiantes sobre su propia autoeficacia y formación.
- El instrumento se adapta adecuadamente a la base del modelo TPACK, uno de los modelos que contemplan con mayor acierto las claves de la formación TIC del profesorado.
- Se realiza una comparación entre los estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria, un aspecto poco explorado hasta ahora y que es interesante, ya que los procesos educativos que se desarrollan en estas dos etapas tienen notables diferencias.
- Por último, el análisis de la cantidad de formación (cuantificada en horas) que están recibiendo los estudiantes de Magisterio puede ayudar a valorar si es suficiente para alcanzar las competencias TIC que se esperan de estos estudios.

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio participaron 107 estudiantes (82 mujeres, 25 hombres) de los grados universitarios de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria en la Universidad de Valencia, con edades comprendidas entre los 19 y 35 años. En la tabla 1 se incluyen las características demográficas de los participantes.

Tabla 1.

Información demográfica de los participantes.

Sexo	Mujeres	82 (76.6%)
	Hombres	25 (23.4%)
Grado	Educación Infantil	33 (30.8%)
	Educación Primaria	72 (63.6%)
Edad	Media (DT)	20.41 (2.32)

2.2. Instrumento

Para la realización del presente estudio, el autor del presente trabajo tradujo del inglés al castellano el cuestionario para la autoevaluación de las competencias TIC elaborado por Tondeur et al. (2016) siguiendo el método de traducción inversa por Posteriormente, un estudiante de filología cuya lengua materna era el inglés, tradujo el cuestionario de castellano a inglés. Finalmente, se analizaron las diferencias entre la versión del cuestionario original y la versión traducida por el estudiante¹.

Se trata de un cuestionario de 19 ítems tipo Likert en los que se solicita a los participantes que autoevalúen su capacidad para llevar a cabo diferentes acciones relacionadas con el uso de las TIC en el aula. Por otro lado, el instrumento consta de 2 factores:

El factor 1 comprende los primeros 11 ítems, en los que se evalúan las competencias para apoyar a los estudiantes en el uso de las TIC en el aula. El factor 2 comprende los 8 ítems restantes, en los cuales se evalúan las competencias para usar las TIC en el diseño instruccional.

Además, se solicitaron 3 datos demográficos básicos: edad, sexo y grado que cursaba cada estudiante.

Finalmente, se solicitó también a los participantes que respondieran aproximadamente a cuántas horas se había dedicado en clase, durante su formación inicial, a tratar cuestiones directamente relacionadas con el uso de las TIC en el aula.

2.3. Procedimiento

Los participantes cumplimentaron voluntariamente el cuestionario. Los estudiantes fueron informados de que las respuestas serían tratadas de forma anónima y que no tendría ninguna repercusión en la calificación de la asignatura. Una vez finalizado este proceso, se codificaron las respuestas en el programa estadístico SPSS 22.0 y se llevaron a cabo los análisis descritos en la sección de resultados.

¹ Los ítems en que hubo diferencias fueron discutidos hasta que se llegó a un acuerdo para que la traducción al castellano fuera lo más fiel posible a la versión original, pero al mismo tiempo el contenido se adaptara al contexto español.

3. Resultados

3.1. Resultados del objetivo 1

Al analizar si existen diferencias en la autoeficacia percibida de los estudiantes en los dos factores del cuestionario empleado: "competencias para apoyar a los estudiantes en el uso de las TIC en el aula" y "competencias para usar las TIC en el diseño instruccional", la puntuación obtenida en el factor 1 fue de 3.46 ($DT = .62$), mientras que la puntuación obtenida en el factor 2 fue de 3.09 ($DT = .76$).

Se procedió a realizar una prueba t de Student con un resultado de $t_{(106)} = 8,93$; $p = .000$, lo que indica que la diferencia entre los factores sí es estadísticamente significativa.

3.2. Resultados del objetivo 2

Ante la pregunta: Aproximadamente, ¿cuántas horas calculas que se ha dedicado en clase en estos dos cursos de tu formación inicial al uso de las TIC en el aula?, los estudiantes ofrecieron respuestas que oscilaron entre las 0 y las 20 horas. El valor medio de las respuestas fue 2.12 h ($DT = 3.29$).

Se realizó un análisis de correlación de Pearson para comprobar si existía una relación estadísticamente significativa entre el número de horas que habían recibido formación en TIC y los resultados del cuestionario. Los resultados indicaron que esta correlación sí era estadísticamente significativa, tanto para el factor 1 ($r = .39$, $p = .000$) como para el factor 2 ($r = .36$, $p = .000$).

3.3. Resultados del objetivo 3

Para analizar si existe diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia percibida en el uso de las TIC entre los estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Infantil y los estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Primaria, se realizaron pruebas ANOVAs. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni para el factor 1 ($F_{(1,105)} = 1.42$, $p = .236$, $\eta^2_p = .013$), ni para el factor 2 ($F_{(1,105)} = 1.01$, $p = .318$, $\eta^2_p = .010$).

4. Conclusión

Los resultados obtenidos en el presente trabajo nos llevan a al menos 3 conclusiones interesantes:

En primer lugar, los resultados muestran que los estudiantes se consideran a sí mismos más capacitados para las tareas más directamente relacionadas con el uso en sí de las TIC que para las tareas relacionadas con los aspectos pedagógicos de estas TIC.

Este resultado parece sugerir que los futuros maestros y maestras confían razonablemente en su capacidad técnica para utilizar correctamente las TIC y para propiciar que sus estudiantes las utilicen. Sin embargo, se perciben a sí mismos como menos competentes para tomar decisiones pedagógicas relacionadas con este uso de las TIC en el aula. Por ejemplo, los ítems que obtuvieron peor puntuación hacían referencia a rediseñar aplicaciones TIC específicas para situaciones educativas concretas, educar a los estudiantes para utilizar las TIC teniendo en cuenta aspectos como los factores ergonómicos, la propiedad intelectual, etc., o incluso el hecho de seleccionar aplicaciones TIC específicas para situaciones educativas concretas.

En conjunto, los resultados dibujan a futuros maestros que confían en su capacidad para llevar a cabo actividades que implican un uso activo de las TIC, pero se sienten menos

capaces de tomar las decisiones pedagógicas que les deben llevar a planificar y evaluar esas actividades.

Aunque este segundo aspecto es hasta cierto punto comprensible, dado que los estudiantes se encuentran todavía en su formación inicial y razonablemente pueden percibir que todavía queda mucho por recorrer, este resultado parece indicar que si se toma el modelo TPACK como base para interpretar la formación en el uso de las TIC del profesorado, no parece que haya una predisposición a una verdadera integración de las TIC en la educación.

El resultado se alinea con el obtenido previamente comentado del estudio de Suárez et al. (2013), en que el profesorado en activo se consideraba mejor formado en cuanto a competencias tecnológicas que pedagógicas.

Además, debemos tener en cuenta que los participantes son estudiantes universitarios con una media de edad de 20.41 años. Es decir, pertenecen a una generación nacida en el año 1995 que probablemente ha tenido durante muchos años acceso a ordenadores, Internet y tecnología móvil, y las han utilizado en su día a día por motivos de ocio y estudio. Ello explica probablemente que el uso técnico de las herramientas TIC no sea percibido como una dificultad para estos estudiantes, sino que se sienten seguros de que serán capaces de utilizar con soltura, ya que pertenecen a lo que Prensky (2001) denominó nativos digitales.

En cualquier caso, no debemos olvidar el resultado obtenido por Romero y Minelli (2011), en el que llegaban literalmente a la conclusión de que “la generación Net se tambalea”, por lo que debemos tomar con cierta cautela la afirmación del párrafo anterior.

En segundo lugar, los resultados del presente estudio muestran que sí existe una estrecha relación entre las horas de formación recibidas directamente relacionadas con las TIC, con la autoeficacia percibida de los futuros maestros y maestras para hacer uso de las TIC en el aula.

Los resultados muestran que esta relación es intensa tanto para los aspectos relacionados con el uso de las TIC en el aula como para los aspectos relacionados con las decisiones pedagógicas relacionadas con el uso de estas TIC.

Estos resultados deben tomarse también con cautela, dado que en general las horas de formación directamente relacionadas con las TIC que han recibido hasta esta fase de su formación inicial los futuros maestros y maestras ha sido todavía escasa (los estudiantes afirman haber dedicado hasta el momento una media de 2.12 horas durante el más de un curso y medio que han estudiado hasta el momento). Sin embargo, pese a lo poco intensa que ha sido esta formación hasta el momento, dicha formación parece encontrarse estrechamente relacionada con el grado de autoeficacia percibida. Relacionado con este objetivo, un aspecto preocupante de los resultados obtenidos en este estudio es el escaso número de horas que los estudiantes afirman haber recibido hasta el momento relacionado con el uso de las TIC en el aula. Este resultado es coherente con el hecho de que los estudiantes no han cursado ninguna asignatura directamente relacionada con el uso de las TIC. Pese a ello, resulta preocupante que en el resto de asignaturas que han cursado hayan dedicado poco más de una sesión al uso de las TIC en el aula.

Si analizamos los planes de estudio de los dos grados de Maestro/a en la Universidad de Valencia, vemos que en el caso del grado de Educación Infantil no existe durante todo el plan de estudios ninguna asignatura que en su título esté directamente relacionada con las TIC. En el caso del grado de Educación Primaria, vemos que no existe ninguna asignatura de este tipo que sea obligatoria para todos los estudiantes, aunque sí existe una mención de TIC, consistente en un itinerario de 5 asignaturas optativas en tercer y cuarto curso del

grado que tienen precisamente a las TIC como eje central sobre el que giran todos los contenidos. Las asignaturas son: Educación y TIC, programario y maquinaria en contextos educativos, diseño de materiales educativos, TIC como recurso didáctico en artes y humanidades y TIC como recurso didáctico en ciencias y matemáticas. Este itinerario es cursado por aproximadamente 45 estudiantes de los cerca de 400 que cursan el grado en cada cohorte.

Por tanto, según este plan de estudios, ninguno de los estudiantes del grado de Educación Infantil y la gran mayoría de los estudiantes del grado de Educación Primaria cursará durante sus 4 años de formación inicial ninguna asignatura directamente relacionada con las TIC, lo que es un hecho preocupante, no porque los futuros maestros/as no vayan a estar formados en el uso de ordenadores u otros aparatos, sino porque probablemente no recibirán formación sobre los aspectos pedagógicos relacionados con las TIC.

A este respecto, una competencia que debe trabajarse en ambos grados según la información proporcionada en los propios planes de estudio de los títulos es: "utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales" de lo que deducimos que estas competencias se deben trabajar transversalmente en diversas asignaturas, y no en una única asignatura.

Sin embargo, dado que ante la pregunta formulada al inicio del cuestionario: Aproximadamente, ¿cuántas horas calculas que se ha dedicado en clase en estos dos cursos de tu formación inicial al uso de las TIC en el aula?, la respuesta media de los estudiantes fue 2.12 horas, no podemos estar totalmente seguros de que dichas competencias se estén trabajando de manera efectiva, al menos en las asignaturas de los dos primeros cursos que los estudiantes han cursado hasta el momento.

En tercer lugar, al explorar si existían diferencias en la autoeficacia percibida por los estudiantes, los resultados mostraron que la diferencia entre ambos grupos de estudiantes no fue estadísticamente significativa. Este resultado es coherente, en tanto que, durante los dos primeros cursos de ambos grados, el currículum cursado coincide en un elevado porcentaje de las materias cursadas (tan solo hay 2 asignaturas diferentes para ambos grados en primer y segundo curso). Por tanto, pese a que probablemente el uso que se hará de las TIC en Educación Primaria y en Educación Infantil será bastante diferente, el bagaje formativo hasta el momento de los estudiantes de ambos grados les ha llevado a percibir una autoeficacia de sus propias capacidades similar para ambos grupos de estudiantes.

En cualquier caso, este resultado nos sugiere que la autoeficacia percibida respecto al uso de las TIC de los estudiantes de Magisterio sí está estrechamente relacionada con las horas de formación en esta materia, pero no lo está tanto con otros aspectos que probablemente diferencian a los estudiantes del grado de Educación Primaria y de Educación Infantil, como las motivaciones respecto a la profesión, las expectativas de cómo trabajar en el aula en el futuro, etc.

4.1. Limitaciones del estudio

El presente trabajo presenta algunas limitaciones que conviene tener en cuenta para interpretar los resultados con la debida cautela.

En primer lugar, la muestra empleada en el presente estudio ha sido reducida (107 estudiantes) y no es representativa de toda la población de estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valencia (que asciende a aproximadamente unos 750 estudiantes). Además, la muestra no ha sido seleccionada mediante procedimientos aleatorizados, sino que han participado estudiantes de 3 agrupaciones horarias (de las 17 que existen en la facultad).

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que en el momento de responder los cuestionarios, los estudiantes se encontraban iniciando el segundo semestre del segundo curso del grado, es decir, se encontraban cerca del ecuador de su formación inicial como maestros, por lo que los resultados no muestran cuál es el grado de autoeficacia que se forma tras terminar la formación inicial de los maestros, sino que únicamente nos muestran cómo es esta autoeficacia en un momento intermedio de dicha formación.

Finalmente, debemos tener en cuenta también que la información obtenida proviene únicamente de un cuestionario. Quizá la aplicación de otros instrumentos de recogida de información como entrevistas o grupos de discusión pudiera haber complementado esta información y haber enriquecido los resultados.

4.2. Futuras líneas de investigación

Tras realizar este estudio, se abren algunas nuevas preguntas de investigación que sería interesante explorar en el futuro. Por ejemplo, sería interesante evaluar los aspectos incluidos en el presente estudio al inicio y al final del grado de magisterio, para analizar cómo varía la autoeficacia percibida de los futuros maestros y maestras tras completar toda su formación inicial. De este modo podríamos tener un indicador que, de algún modo, evaluara el impacto de la formación inicial en cuestiones relacionadas con las TIC.

Igualmente, sería interesante también analizar las cuestiones incluidas en la presente investigación en muestras de maestros y maestras que actualmente se encuentran desarrollando su labor en la escuela. De este modo, podríamos comparar si existen diferencias entre los profesionales que actualmente hay en la escuela, que debido a una diferencia generacional han tenido menos contacto directo en su día a día con la tecnología, y los futuros maestros y maestras que sí han sido socializados en un uso más cotidiano de las TIC en su día a día.

En tercer lugar, también sería interesante consultar al profesorado que imparte docencia en los grados de Magisterio para averiguar de qué manera están trabajando en sus asignaturas el uso de las TIC. De esta manera tendríamos una respuesta que complementaría la percepción de los estudiantes y podríamos contrastar si en efecto, tal y como afirman los estudiantes, se dedica un tiempo muy escaso a los aspectos relacionados con las TIC y la docencia, o si por el contrario, los profesores sí abordan en sus respectivas asignaturas el uso docente de las TIC, pero de un modo transversal que los estudiantes no han sabido identificar al responder el cuestionario.

Finalmente, también sería interesante analizar cuál es la relación entre la edad de los estudiantes y su percepción de autoeficacia en competencia TIC, para de este modo tratar de aclarar si el resultado de Romero y Minelli (2011) se corrobora en otras muestras, o si bien el concepto de “nativos digitales” propuesto por Prensky (2001), continúa vigente

4.3. Implicaciones prácticas

Finalmente, el presente trabajo tiene algunas implicaciones prácticas:

En primer lugar, el presente trabajo nos ha ayudado a conocer cómo valoran los estudiantes su capacidad para utilizar las TIC en el aula y para tomar decisiones pedagógicas sobre el uso de estas TIC. Esta información es interesante para detectar carencias en la formación inicial del profesorado, y por tanto, para tomar decisiones en el tipo de formación inicial que se ofrece en los grados de Maestro/a. En concreto, la información obtenida en el trabajo sugiere que la formación que se ofrece a los estudiantes debe encaminarse no solo a mejorar las habilidades directamente relacionadas con las propias TIC, sino también a mejorar las cuestiones relacionadas con la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con estas TIC. Este tipo de formación se situaría en la línea de la “realfabetización” del

profesorado que proponía Gutiérrez (2008), y del modelo TPACK que proponen Koehler y Mishra (2009).

En segundo lugar, el trabajo puede ser útil también para tomar decisiones en las futuras modificaciones de los planes de estudio de los grados, en las que se abrirá una oportunidad para replantearse qué tipo de modelo de formación del profesorado en el uso de las TIC se desea adoptar.

Referencias

- Ertmer, P. A., y Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change; How Knowledge, Confidence, Beliefs and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (3), 255-284.
- Gallego, M. J., Gámiz, V., y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, 34, 1-18.
- Gutiérrez, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro. “Realfabetización” digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 191-206.
- Koehler, M., y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On The Horizon*, 9(5). Recuperado en abril de 2016 de: <http://files.educunab.webnode.cl/200000062-5aba35bb22/Nativos-digitales-parte1.pdf>
- Romero, M., y Minelli, J. (2011). La generación net se tambalea: percepción del dominio de las TIC de estudiantes de magisterio. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(2), 265-283.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., y Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Sigalés, C., Mominó, J. M., Meneses, J., y Badía, A. (2008). *La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: UOC.
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B., y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX1*, 16(1), 39-62.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., Braak, J., Fraeyman, N., y Erstad, O. (2016). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*. doi: 10.1111/bjet.12380
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf> en abril de 2016.
- Valverde, J., Garrido, Mª C., y Fernández, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 203-229.

Becerra Traver, M.T. (2017). La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 117-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.270631>

La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios

María Teresa Becerra Traver

Facultad de Educación. Universidad de Extremadura

Resumen

La consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario ha supuesto notables cambios en la formación del alumnado. En esta experiencia formativa se ha intentado dotar al alumnado universitario del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura de los recursos necesarios que le permitan desarrollar la competencia transversal de hablar en público. Los resultados extraídos nos llevan a considerar la posibilidad de ofertar un taller a los estudiantes con objeto de contribuir al desarrollo de la competencia transversal de hablar en público, y por tanto, a enriquecer sus potenciales como docentes.

Palabras clave

Interacción; hablar en público; competencia transversal; universidad.

Public speaking skill. A teaching experience with university students

Abstract

The consolidation of the European Higher Education Area (EHEA) in universities has led to significant changes in student training. In this teaching experience we intend to provide resources that enable university students from Teacher Degree in Education Faculty of University of Extremadura to develop the cross curricular competence of public speaking. The results lead us to discuss the possibility of offering a workshop to students in order to contribute to the development of cross curricular competence of public speaking, and to enrich their potentialities as teachers.

Key words

Interaction; public Speaking; cross curricular competence; university.

Contacto:

María Teresa Becerra Traver, mbectra@unex.es, Universidad de Extremadura.

Introducción

En España, la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario ha supuesto notables cambios en la formación del alumnado. Estos cambios promueven la autonomía, el desarrollo de competencias y una formación general que parte del desarrollo académico, personal y profesional del estudiante (Castaño, Blanco & Asensio, 2012). En concreto, hay que destacar la implantación de nuevos sistemas de evaluación, como por ejemplo el Trabajo Fin de Grado. Se trata de una asignatura que conlleva la elaboración de un trabajo escrito, dirigido por un profesor/a y presentado ante un Tribunal con el objeto de que el estudiante demuestre la puesta en práctica de las competencias asociadas a la Titulación y sirva para desarrollar una actividad autónoma, responsable y comprensiva.

La realización de este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) engloba una serie de competencias generales, específicas y transversales que el alumnado contribuirá a desarrollar y superar. Quizás, la mayor dificultad o, se podría decir, miedo que encuentra el alumnado en el desarrollo del TFG es la competencia transversal descrita en los correspondientes programas de esta asignatura referida a *Presentar públicamente ideas, problemas y soluciones, de una manera lógica, estructurada, tanto oralmente como por escrito*.

Esta competencia transversal de hablar en público no sólo se desarrolla en este momento clave de los estudios universitarios del alumnado sino que se puede presentar en algún momento de su vida. Ya sea para presentar un trabajo en clase ante el profesor y los compañeros, dar una opinión en una reunión de empresa, realizar una ponencia en un congreso científico... No obstante, aunque a muchas personas les gustaría dar su opinión o expresarse en público, su falta de habilidades o su miedo les cohibe a la hora de hacerlo (Bados, 2005).

El filósofo José Antonio Marina (2006) en su libro *Anatomía del miedo* considera el miedo como una ansiedad provocada ante la anticipación de un peligro. Por su parte, ya en 1977 Wallace, Wallechinsky y Wallace en su primer libro publicado *The Book of Lists* recopila una estadística sobre los miedos de las personas. Esta estadística identifica en primer lugar el miedo a hablar en público, dejando por debajo de este, por ejemplo, el miedo a la enfermedad o el miedo a la muerte.

Diversos estudios corroboran que un 20-30% de los estudiantes universitarios (Bados, 1992; D'El Rey & Pacini, 2005; Lane & Borkovec, 1984; Lang, Levin, Miller & Kozak, 1983) informan tener un gran miedo a hablar en público. Intervenir o hablar en público es considerado por adultos y adolescentes como una de las situaciones más difíciles (Argyle, 1981; Harris & Brown, 1982; Stein, Walker & Forde, 1994).

Bang-Rouhet (2009) parte de la idea de que escuchando a un orador se puede descubrir su historia personal a través de los gestos, la mirada, el volumen de voz y las entonaciones. La experiencia como docente y miembro de tribunales de los TFG, me han permitido, al igual que a otros compañeros, evidenciar las diversas reacciones que presenta el alumnado cuando se enfrenta a la exposición pública de un trabajo que tiene la finalidad de recibir una calificación. Se pueden presenciar reacciones como evitar el contacto visual, temblores en manos y piernas, sudoración de las palmas de las manos, falta de aire, rostro sonrojado, pérdida de la concentración, voz temblorosa o sequedad en la boca. Estos síntomas suelen ser consecuencia del miedo que les puede causar ser evaluados negativamente, no ser escuchados o valorados, quedarse en blanco y/o a la vergüenza que se pueda pasar frente a un posible fracaso. Por esto, el miedo a hablar en público se entiende como un déficit de habilidades para hablar en público (Marshall, 1981). Puchol (2008) señala que el éxito o

fracaso para hablar en público depende fundamentalmente de la autoconfianza que tenga uno mismo, de la habilidad para comunicarse oral y gestualmente y de la confianza y simpatía que se transmita a la audiencia.

Como se ha visto, hoy en día los estudiantes universitarios se ven a menudo en la necesidad de exponer trabajos en público, ante sus profesores y compañeros. Se trata de una situación, relativamente nueva para algunos universitarios, en la que se ven expuestos a una valoración que generalmente recibe una calificación. Es esperable, por tanto, que aparezca un cierto nivel de miedo en cualquier alumno que se expone a esta situación. En algunos casos dicho nivel puede resultar excesivo para la persona, perjudicando notablemente su capacidad para hablar en público.

Ante esto, la Universidad debe brindar a los jóvenes las herramientas que les permitan interactuar positivamente con su entorno e insertarse de manera activa en la vida social, laboral y cultural. Hay que introducir nuevas metodologías que ayuden a contribuir al desarrollo de la competencia transversal de hablar en público.

La habilidad de hablar en público es algo que se puede aprender y mejorar con una formación y no sólo con la experiencia (Fernández, González, López & Manso, 2010). En un estudio desarrollado por Olivares y García-López (2002) mostraron cómo los sujetos (estudiantes universitarias) que participaron en un tratamiento que integraba un entrenamiento en hablar en público, exposición, entrenamiento en autoinstrucciones y en respiración redujeron sus respuestas de ansiedad social. Por ello, es necesario dar respuesta a esta necesidad a partir del desarrollo en las aulas universitarias de experiencias educativas en las que el alumnado obtenga prácticas exitosas.

El estudio descriptivo que se expone a continuación presenta la experiencia formativa llevada a cabo con estudiantes universitarios en relación con la habilidad de hablar en público. El objetivo principal de esta experiencia era dotar al alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura de los recursos necesarios que le permitiesen desarrollar la habilidad de hablar en público, y por consiguiente, que su nivel de miedo descendiese cuando tuviesen que hablar en público. Para ello, se impartió un taller compuesto de varias sesiones donde se trabajaron todos los aspectos de una presentación, desde la planificación teniendo en cuenta el propósito y la audiencia, pasando por el diseño visual de las diapositivas con Software de presentaciones (Software libre o Software de autor), hasta cómo prepararse, la presentación en sí, y cómo obtener retroalimentación de cómo se ha hecho. Más específicamente, se pretendía identificar los puntos fuertes y débiles del taller impartido, así como la valoración y repercusión de dicha experiencia formativa en los estudiantes universitarios.

Metodología

La experiencia formativa, realizada con alumnos de primero de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, se fundamentó en un diseño metodológico de tipo descriptivo en el que se establecen tres fases.

En la *primera fase* se impartió un taller, denominado *Hablar en público*, compuesto de varias sesiones donde se trabajaron todos los aspectos de una presentación, desde la planificación teniendo en cuenta el propósito y la audiencia, pasando por el diseño visual de las diapositivas con Software de presentaciones (Software libre o Software de autor), hasta cómo prepararse, la presentación en sí, y cómo obtener retroalimentación de cómo se ha hecho. En este taller participaron 141 estudiantes que asistían a la asignatura *Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación*.

En la *segunda fase*, una vez finalizado el taller, los alumnos asistentes expusieron un trabajo donde se evaluaban todos los aspectos desarrollados durante el taller. La evaluación de este trabajo se tendría en cuenta para la asignatura con la cual estaba relacionado el taller, *Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación*. Los alumnos participantes hicieron una exposición, en grupos de cuatro a seis miembros, apoyándose en un software de presentaciones, donde presentaban un trabajo en el que se evaluaban los aspectos desarrollados en el taller, tales como:

- Discurso
- Estructura
- Exposición
- Diseño visual
- Control del tiempo
- Adecuación a la audiencia
- Comunicación verbal, no verbal...

Después de la exposición, cada alumno, a través de un cuestionario de satisfacción (véase anexo), valoró la formación recibida en dicho taller. Dicho cuestionario fue sometido a la valoración de expertos, mediante grupos de discusión. Se trata de un cuestionario autocumplimentado formado por 14 ítems que estaban agrupados en torno a tres secciones: (1) objetivos y contenidos trabajados en las sesiones; (2) metodología empleada y; (3) utilidad, valoración global del taller. Cada uno de los ítems del cuestionario tenía opciones de respuesta de una escala tipo Likert (1932) con cinco niveles de acuerdo o desacuerdo, siendo 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. Junto a estos ítems se añadieron una serie de preguntas de las cuales obtuvimos información sociodemográfica sobre los participantes (edad, sexo, curso...). Estos ítems genéricos se encuadran en una sección denominada *Información personal*.

La sección *Objetivos y contenidos* nos permite obtener información sobre si el taller impartido ha logrado las expectativas fijadas. Consta de los siguientes cuatro ítems: 1) En las sesiones realizadas se ha alcanzado el objetivo previsto: Mejorar la competencia transversal de hablar en público; 2) Los contenidos se han tratado de acuerdo al objetivo propuesto; 3) La duración del taller ha sido adecuada al objetivo propuesto; 4) La duración del taller ha sido adecuada a los contenidos desarrollados.

La sección *Metodología* ofrece información para comprobar si las estrategias didácticas y la metodología empleada son las adecuadas o, por el contrario, hay que introducir mejoras en próximos talleres. También está formada por cuatro ítems: 1) La metodología desarrollada se ha adecuado al objetivo propuesto; 2) La metodología desarrollada se ha adecuado a los contenidos expuestos; 3) El material didáctico utilizado ha sido adecuado para alcanzar el objetivo del taller; 4) La metodología ha permitido la participación activa de los asistentes.

La sección, *Utilidad y valoración global*, nos facilita información sobre la calidad del taller y de la repercusión en los participantes en la experiencia. Esta sección está compuesta por los siguientes seis ítems: 1) El taller recibido es importante para mi trabajo como docente; 2) Como alumno, me ha venido bien recibir este taller; 3) Recomendaría este taller a mis amigos; 4) Recomendaría este taller a mis compañeros de clase; 5) Creo que la exposición de mi trabajo ha resultado mejor al haber recibido el taller de hablar en público; 6) El taller merece una valoración global positiva.

En la *tercera fase*, la información recogida de los cuestionarios fue analizada con el objetivo de identificar los puntos fuertes y débiles del taller impartido, así como la necesidad de hacer extensivo este tipo de taller al resto de estudiantes, en general, y a personas interesadas en desarrollar la habilidad de hablar en público, en particular. Para proceder con el análisis de los datos de este cuestionario se consideró en primer lugar cada uno de los apartados en los cuales se enmarcaban las preguntas: (1) objetivos y contenidos; (2) metodología y; (3) utilidad, valoración global.

En segundo lugar, se analizaron cada uno de los ítems de la encuesta. Esto nos llevó a observar la frecuencia con que aparecía cada respuesta en cada pregunta y, por lo tanto, a codificar la información y a agrupar los datos cuantitativos en frecuencias y porcentajes. No sólo se llevó a cabo el análisis teniendo en cuenta el conjunto de participantes sino que también se analizaron los datos por grupo de sexo (hombre y mujer).

Finalmente, se realizaron tablas para sintetizar la información, así como representaciones gráficas de los datos. A partir de aquí se pudo realizar una interpretación descriptiva de la información dentro del contexto en el que fue recogida y por tanto, extraer unas conclusiones.

Resultados

El procedimiento anteriormente descrito dio lugar a una amplia base de datos cuantitativos, cuyos resultados se muestran y explican detalladamente de acuerdo con las secciones que componen el cuestionario de satisfacción.

Información personal

En esta sección, como se ha comentado, se contemplan aquellas preguntas referidas a edad, sexo, curso... En concreto, en esta experiencia participaron un total de 141 alumnos (52 hombres y 89 mujeres) procedentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura del Grado de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 18 y 38 años (véase tabla 1), siendo de los 18 a los 20 años el rango de edad más numeroso.

Tabla 1.

Edad de los alumnos participantes.

Edad	Número de alumnos
18	36
19	52
20	30
21	12
22	2
23	4
24	3
29	1
38	1

Fuente: Elaboración propia.

Objetivos y contenidos

Como se puede apreciar en la tabla 2 y gráfico 1, el 62,41% está de acuerdo en que el taller ofertado les ha permitido mejorar la competencia transversal de hablar en público. El 51,77% considera que los contenidos se han tratado de acuerdo al objetivo propuesto. El 38,30% está totalmente de acuerdo con la duración del taller para mejorar la competencia transversal de hablar en público. Un 45,39% si están de acuerdo y coinciden en que la duración del taller ha sido adecuada a los contenidos que se han desarrollado.

Tabla 2.

Sección Objetivos y contenidos.

Ítem	Nivel de acuerdo o desacuerdo				
	1	2	3	4	5
2.1. En las sesiones realizadas se ha alcanzado el objetivo previsto: Mejorar la competencia transversal de hablar en público.	0,71%	1,42%	15,60%	62,41%	19,86%
2.2. Los contenidos se han tratado de acuerdo al objetivo propuesto.	0,00%	1,42%	7,09%	51,77%	39,72%
2.3. La duración del taller ha sido adecuada al objetivo propuesto.	1,42%	2,13%	21,99%	36,17%	38,30%
2.4. La duración del taller ha sido adecuada a los contenidos desarrollados.	0,00%	1,42%	15,60%	45,39%	37,59%

Fuente: Elaboración propia.

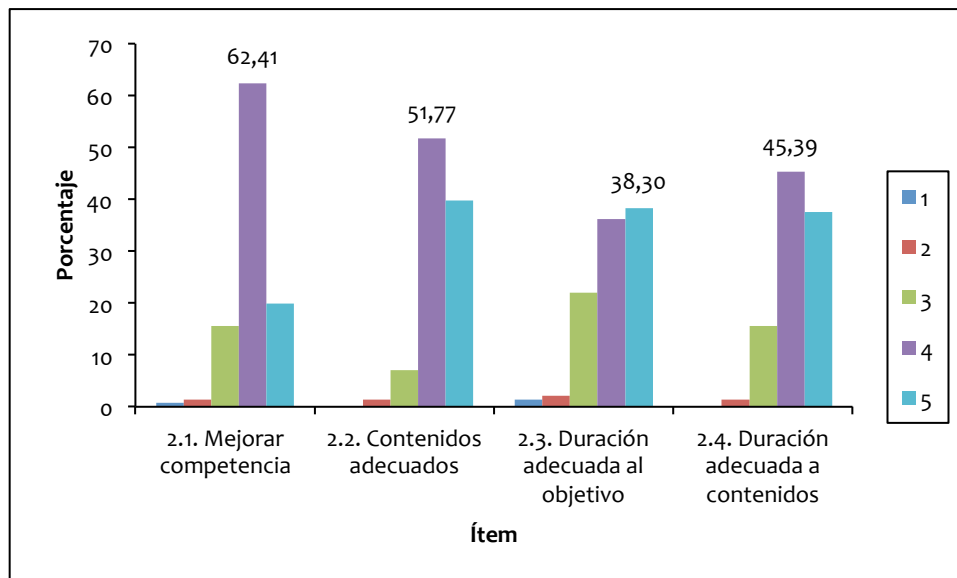


Gráfico 1. Sección Objetivos y contenidos.

Fuente: Elaboración propia.

Como mencionábamos anteriormente, el análisis hecho de los datos extraídos de la encuesta nos ha permitido obtener información con respecto a la opinión de hombres y mujeres. En el gráfico 2 se pudo ver que es mayor el porcentaje en el grupo de mujeres

quienes están totalmente de acuerdo con los cuatro ítems correspondientes al apartado Objetivos y contenidos.

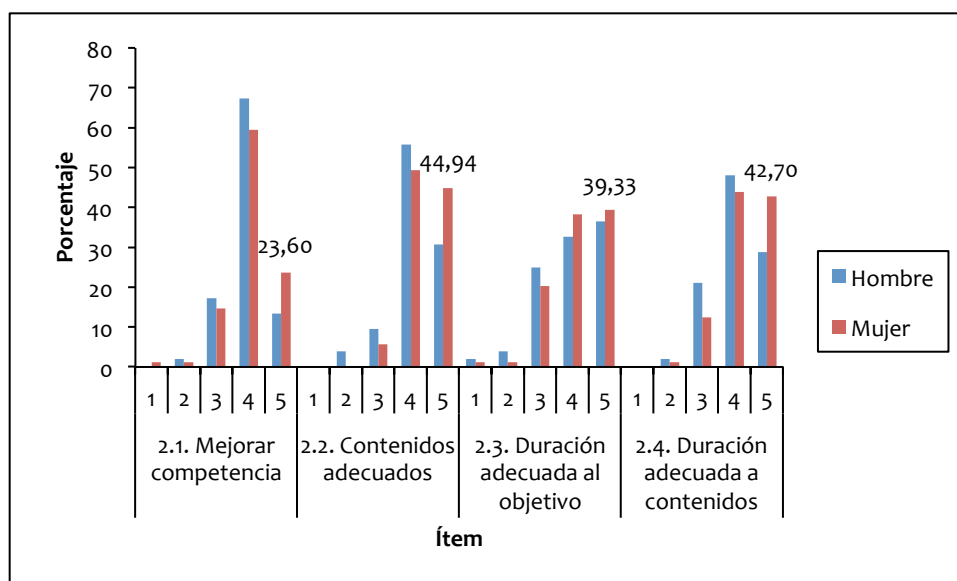


Gráfico 2. Sección Objetivos y contenidos según el sexo.
Fuente: Elaboración propia.

Metodología

Un 46,81% está de acuerdo en que la metodología empleada se ha adecuado al objetivo propuesto. El 53,90% están de acuerdo con la metodología seguida en relación a los contenidos trabajados. Están totalmente de acuerdo con el material didáctico utilizado un 43,97%. En cuanto al último ítem de esta sección el 39,01% están de acuerdo con que la metodología ha permitido una participación activa por parte de los asistentes. Véase tabla 3 y gráfico 3.

Tabla 3.

Sección Metodología.

Ítem	Nivel de acuerdo o desacuerdo				
	1	2	3	4	5
3.1. La metodología desarrollada se ha adecuado al objetivo propuesto.	0,00%	2,13%	11,35%	46,81%	39,72%
3.2. La metodología desarrollada se ha adecuado a los contenidos expuestos.	1,42%	0,00%	8,51%	53,90%	36,17%
3.3. El material didáctico utilizado ha sido adecuado para alcanzar el objetivo del taller.	0,71%	2,84%	9,93%	42,55%	43,97%
3.4. La metodología ha permitido la participación activa de los asistentes.	2,13%	7,80%	12,77%	39,01%	38,30%

Fuente: Elaboración propia.

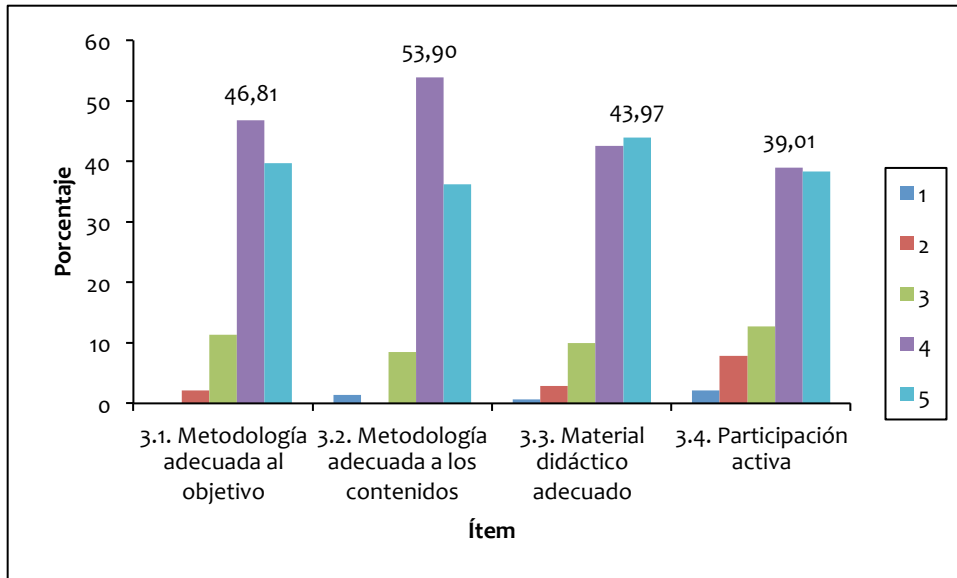


Gráfico 3. Sección Metodología.
Fuente: Elaboración propia.

Al igual que ocurría con el apartado Objetivos y contenidos, en el gráfico 4 vemos que es mayor el porcentaje en el grupo de mujeres quienes están totalmente de acuerdo con los cuatro ítems del apartado Metodología.

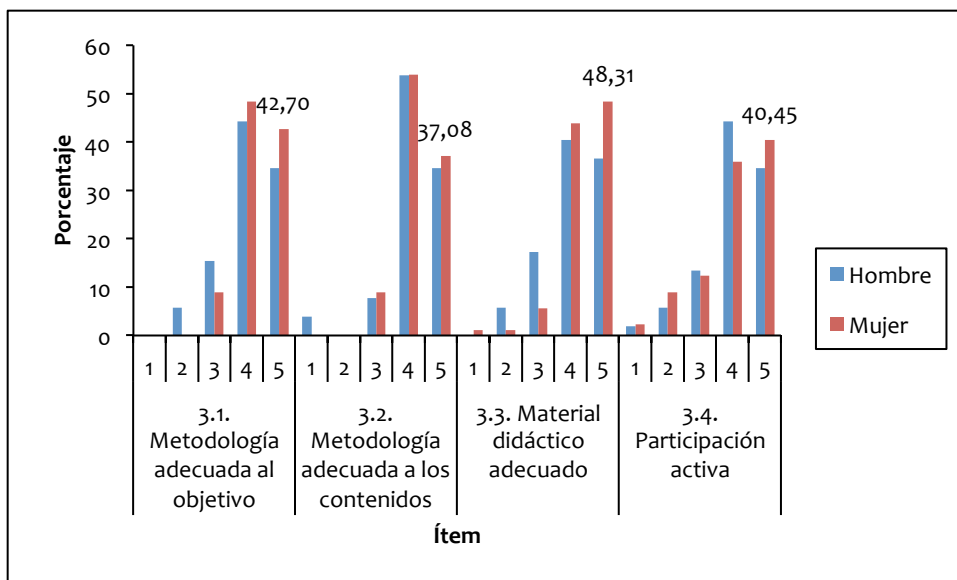


Gráfico 4. Metodología según el sexo.
Fuente: Elaboración propia

Utilidad, valoración global

Como se aprecia en la tabla 4 y gráfico 5, un 64,54% de los alumnos participantes consideran que el taller que han recibido es importante para su trabajo como docente.

Consideran, un 63,83%, que el taller recibido les ha venido bien para su trabajo como alumnos. Incluso consideran, un 46,10% y 60,99% respectivamente, que recomendarían el taller a sus amigos y a sus compañeros de clase. El 43,97% están de acuerdo en que el taller ha favorecido la exposición del trabajo que han tenido que presentar. El 59,57% están totalmente de acuerdo que el taller merece una valoración global positiva.

Tabla 4.

Utilidad y valoración global.

Ítem	Nivel de acuerdo o desacuerdo				
	1	2	3	4	5
4.1. El taller recibido es importante para mi trabajo como docente.	0,71%	0,71%	4,26%	29,79%	64,54%
4.2. Como alumno, me ha venido bien recibir este taller.	1,42%	0,00%	5,67%	29,08%	63,83%
4.3. Recomendaría este taller a mis amigos.	1,42%	2,84%	12,77%	36,88%	46,10%
4.4. Recomendaría este taller a mis compañeros de clase.	0,71%	1,42%	6,38%	30,50%	60,99%
4.5. Creo que la exposición de mi trabajo ha resultado mejor al haber recibido el taller de hablar en público.	1,42%	2,84%	12,77%	43,97%	39,01%
4.6. El taller merece una valoración global positiva.	0,71%	0,71%	1,42%	37,59%	59,57%

Fuente: Elaboración propia.

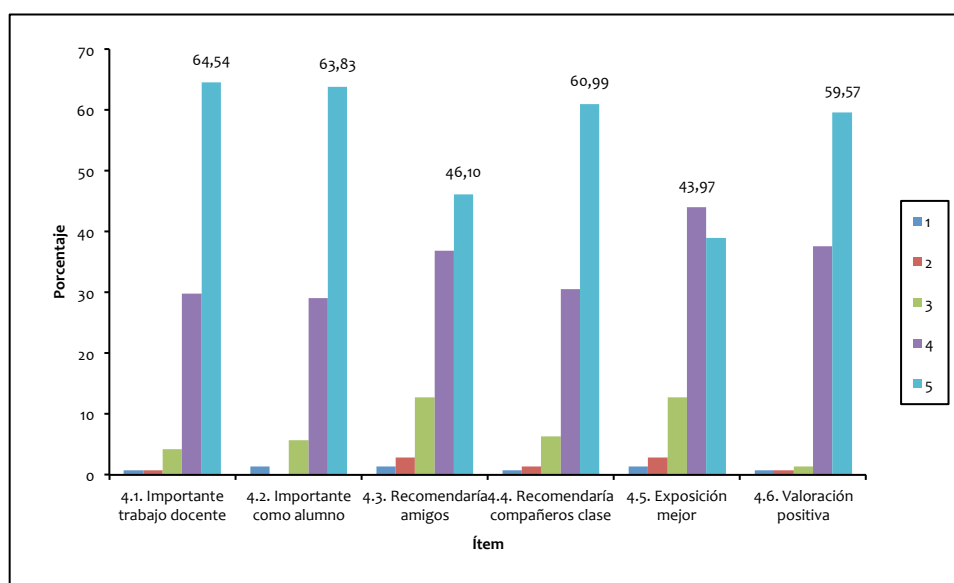


Gráfico 5. Utilidad y valoración global.

Fuente: Elaboración propia.

Si apreciamos el gráfico 6, se vuelve a repetir el dato de que es mayor el porcentaje en el grupo de mujeres quienes están totalmente de acuerdo con los seis ítems del apartado Utilidad y valoración global.

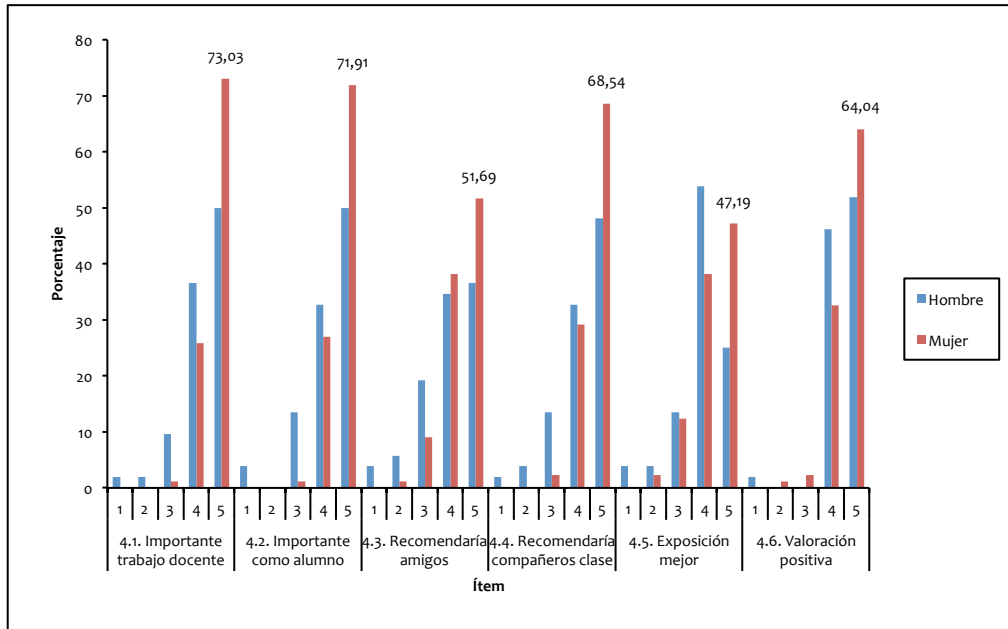


Gráfico 6. Utilidad y valoración global según el sexo.
Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En esta experiencia formativa se pretendía dotar al alumnado universitario del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura de los recursos necesarios que le permitan desarrollar la habilidad de hablar en público. Los resultados extraídos de la encuesta de satisfacción muestran la generalización del éxito del taller *Hablar en público* impartido a los estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria. Por ello, se debe considerar la posibilidad de ofertar este tipo de taller a los alumnos del Grado de Maestro, en general, con objeto de contribuir al desarrollo de la competencia transversal de hablar en público, y por tanto, a enriquecer sus potenciales como docentes y al resto de personas que tengan que hacer exposiciones ante una audiencia y no dispongan de la habilidad de hablar en público, en particular. Además, como hemos indicado, los destinatarios de esta experiencia son alumnos de la Facultad de Educación, y por tanto, al finalizar sus estudios se convertirán en docentes. Esta es otra de las razones, dado el carácter de “leader” que todo docente debe ejercer, por la que es necesaria esta habilidad para trabajar con grupos de personas con objeto de introducir mejoras, transformaciones, y cambios en la práctica educativa. De hecho, si no se convence, no es posible iniciar ningún cambio.

No obstante, hay que señalar como puntos débiles del taller impartido que los asistentes al taller demandan una mayor duración del mismo para poder alcanzar la habilidad de hablar en público así como una participación más activa con respecto a la metodología desarrollada, ya que son menos de la mitad quienes están totalmente de acuerdo con el tipo de participación dada a los alumnos y con la duración del taller (38,30% y 38,30%

respectivamente). Por lo tanto, debemos contemplar para mejorar futuras ediciones del taller la posibilidad de ampliar la duración del mismo y proporcionar mayor participación a los asistentes en las actividades desarrolladas. También sería interesante indagar a través de entrevistas o grupos de discusión porqué los hombres parecen darle menos utilidad que las mujeres al taller recibido sobre hablar en público.

Referencias

- Argyle, M. (1981). The contribution of social interaction research to social skills training. En J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.) *Social competence* (261-286). Nueva York: Guilford.
- Bados, A. (1992). *Análisis de componentes de un tratamiento cognitivo-somático-conductual del miedo a hablar en público*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona. (Tesis doctoral microfichada original de 1986).
- Bados, A. (2005). *Miedo a hablar en público*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/353/1/120.pdf>
- Bang-Rouhet, P. (2009). *¿Qué nos jugamos cuando hablamos en público?* Barcelona: Editorial Alienta.
- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior, 10 (2), 193-210.
- D'El Rey, G. J. F. y Pacini, C. A. (2005). Tratamento da fobia social por exposição ao vivo e reestruturação cognitiva. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 32, 231-235.
- Fernández, M. A., González, J. L., López, I. y Manso, M. E. (2010). Evaluación participativa en habilidades para comunicar en 3º de Grado de Enfermería en el curso 2009/10, la escenificación como método docente y de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (2), 73-93.
- Harris, K. R. y Brown, R. D. (1982). Cognitive behavior modification and informed teacher treatment for shy children. *Journal of Experimental Education*, 50, 137-143.
- Lane, T. W. y Borkovec, T. D. (1984). The influence of therapeutic expectancy/demand on self-efficacy ratings. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 95-106.
- Lang, P. J., Levin, D. N., Miller G. A. y Kozak, M. J. (1983). Fear behavior, fear imagery and the psychophysiology of emotion: The problem of affective response integration. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 276-306.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Marina, J. A. (2006). *Anatomía del miedo*. Barcelona: Anagrama.
- Marshall, W. L. (1981). Behavioral treatment of phobic and obsessive-compulsive disorders. En L. Michelson, M. Hersen & S. M. Turner (Eds.). *Future perspective in behavior therapy* (161-186). Nueva York: Plenum.
- Olivares, J. y García-López, L. J. (2002). Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público. *Psicothema*, 14 (2), 405-409.
- Puchol, L. (2008). *Hablar en público: nuevas técnicas y recursos para influir a una audiencia en cualquier circunstancia*. Ediciones Díaz de Santos.

Stein, M. B., Walker, J. R. y Forde, D. R. (1994). Setting diagnostic thresholds for social phobia: Considerations from a community survey of social anxiety. *American Journal of Psychiatry*, 151, 408-412.

Wallace, I. Wallechinsky, D. y Wallace, A. (1977). *The Book of Lists*. New York: Bantam Books.

ANEXO

**ENCUESTA DE SATISFACCIÓN
Taller: Hablar en público**

Este cuestionario forma parte del Proyecto *Desarrollo de competencias transversales en el aula universitaria. Hablar en público* (código: B_2014_05), financiado en convocatoria pública competitiva por el Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura dentro de la Convocatoria de Acciones para la Consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior en la UEx (2013-2014). Está destinado a recoger información sobre las sesiones recibidas en el *Taller: Hablar en público*. Su opinión es importante. Por favor, responda con la máxima sinceridad.
Garantizamos la confidencialidad de los datos recogidos y agradecemos el interés y el tiempo disponible (cerca de cinco minutos) para responder a este cuestionario.

Fecha: _____

1. Información personal

Centro: _____

Titulación: _____

Especialidad: _____

Curso: _____

Grupo: _____

Edad: _____

Sexo: H M

Marca con una cruz en la casilla correspondiente, siendo 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4=De acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
2. Objetivos y contenidos					
2.1. En las sesiones realizadas se ha alcanzado el objetivo previsto: Mejorar la competencia transversal de hablar en público.					
2.2. Los contenidos se han tratado de acuerdo al objetivo propuesto.					
2.3. La duración del taller ha sido adecuada al objetivo propuesto.					
2.4. La duración del taller ha sido adecuada a los contenidos desarrollados.					
3. Metodología					
3.1. La metodología desarrollada se ha adecuado al objetivo propuesto.					
3.2. La metodología desarrollada se ha adecuado a los contenidos expuestos.					
3.3. El material didáctico utilizado ha sido adecuado para alcanzar el objetivo del taller.					
3.4. La metodología ha permitido la participación activa de los asistentes.					
4. Utilidad y valoración global					
4.1. El taller recibido es importante para mi trabajo como docente.					
4.2. Como alumno, me ha venido bien recibir este taller.					
4.3. Recomendaría este taller a mis amigos.					
4.4. Recomendaría este taller a mis compañeros de clase.					
4.5. Creo que la exposición de mi trabajo ha resultado mejor al haber recibido el taller de hablar en público.					

Osorio Pineda, I. (2017). Conocimientos, actitudes y prácticas docentes que favorecen la formación del carácter en estudiantes universitarios: una propuesta de evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 131-143. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.276171>

Conocimientos, actitudes y prácticas docentes que favorecen la formación del carácter en estudiantes universitarios: una propuesta de evaluación

Irene Osorio Pineda

Universidad Anáhuac Oaxaca, México

Resumen

El tema de la formación de carácter resulta determinante porque es uno de los retos a recuperar en diversos escenarios educativos, especialmente en el ámbito de las universidades. Actualmente las universidades se debaten entre criterios de competencia que no abarcan en completitud el sentido de la formación integral dado que a pesar de asumir la responsabilidad social de formar profesionistas con una proyección humana sustentada en valores y actitudes que promuevan el bien común, se pondera en la mayoría de los casos, una visión formativa centrada más en la competitividad. Los docentes tienen un rol central en el proceso formativo por lo que es importante entender cómo participan en la conformación del carácter. El presente artículo comprende el diseño y validación de un instrumento de medida consistente en un cuestionario denominado CAPFC que pretende identificar los conocimientos, actitudes y prácticas docentes que favorecen la formación del carácter en estudiantes universitarios. Su estructura se integra a partir de la clasificación de virtudes y fortalezas propuesta por Seligman y Peterson (2004). Se establece que el instrumento es útil, válido y confiable para ser empleado en el contexto universitario.

Palabras clave

Carácter, formación humana, función docente, desarrollo humano,

Knowledge, attitudes and teaching practices that favour character formation in university students: an evaluation proposal

Contacto:

Irene Osorio Pineda, irene.osorio@anahuac.mx, Universidad Anáhuac Oaxaca.

Abstract

Character formation is a determining topic because it is one of the challenges to be reclaimed in diverse educational scenarios, especially in the university context. Currently, Universities are debating around criteria of competences that do not fully encompass the meaning of integral formation, and even though social responsibility is assumed to form professionals with a human projection based on the values and attitudes that promote the common welfare, in most cases, a formative vision centered rather on competitiveness prevails. Teachers play a central role in the formative process so it is important to understand how they participate in character formation. This paper covers the design and validation of a measuring instrument, which consist of a questionnaire called CAPFC that tries to identify the knowledge, attitudes, and teaching practices that favor character formation among university students. Its structure is based on the classification of virtues and strengths proposed by Seligman and Peterson (2004). It is established that this instrument is useful, valid, and reliable to be used in a university context.

Key words

Character; human formation; educational function; human development.

Introducción

Los procesos de formación humana se constituyen como posibilitadores de los ideales humanos y es sabido que el mundo actual se debate entre criterios de competencias que no abarcan una formación realmente integral. De acuerdo con Días (2010), el fin formativo actual se encamina al desarrollo de competencias que acrecienten la productividad, lo que trae consigo la afectación de otros ámbitos de formación referidos a aspectos de índole cultural, social y axiológico. Esta perspectiva si bien es válida, no exime a los egresados de su sentido de responsabilidad social. De ahí que Benavides-Lara (2015), establezca la necesidad de redefinir el enfoque de capital humano que caracteriza a la educación superior equilibrándolo con un enfoque de capacidades y desarrollo humano que contemple las necesidades apremiantes de la juventud. Por tanto, es preocupante que en la universidad, lo referente a valores dentro del marco de la formación de carácter no se incluya o explicita en las materias curriculares en forma intencionada y que en ocasiones, se atienda por medio de proyectos alternos.

La formación del carácter debe ser considerada como una tarea educativa o esfuerzo deliberado orientado a favorecer el desarrollo de virtudes y fortalezas positivas para el individuo y la sociedad que le permitan un desarrollo y actuar encaminado hacia un bienestar y felicidad. Se establece que esta tarea educativa debe ser un acto deliberado porque los patrones de conducta que los jóvenes imitan en algunos casos, son tomados de sus sistemas de referencia inmediata, para algunos, esos sistemas son orientados por la familia, la escuela o el contexto cultural. Al respecto, Sennet (2000), sostiene que en la actualidad, existe una pérdida de sistemas referenciales y que por ello el individuo se configura como su propia referencia debatiéndose entre un proyecto de vida carente de sentido, donde el trabajo y el esfuerzo, ya no son el eje para un desarrollo personal adecuado a las necesidades del entorno. Este sinsentido impacta en una nueva configuración sociocultural donde el sujeto en este mundo globalizado, se convierte en el reflejo de un mundo individualista cuyos valores pierden congruencia. Tal vez por ello, "el estudio de los valores es el problema más descuidado de la educación" (Brameld, 1967, p. 15). De ahí la necesidad de retomar a la universidad como el escenario donde es posible

recuperar y constituir los patrones adecuados para una formación integral que permita una mejor convivencia humana es decir, la universidad debe reposicionarse como un sistema referencial que brinda escenarios apropiados para la formación integral, especialmente en lo que atañe a la dimensión axiológica.

Al respecto, Acosta (2014), comenta que “para ello se requiere la vieja figura del profesor, esa figura capaz de contextualizar, problematizar y conducir las reflexiones de los estudiantes en un horizonte de creatividad e imaginación intelectual” (p.98). Cada vez es más urgente entender la forma en que es posible desarrollar tal tarea educativa y no basta con preguntarse qué está pasando. Para Fandiño (2011), más que dar una simple descripción de la situación actual de los jóvenes, es necesario repensar cómo es posible propiciar el empoderamiento de estos de manera tal que sean capaces de tomar decisiones correctas en relación con el contexto que los determina.

Lo anterior, cobra gran relevancia porque se sabe que formar buenos ciudadanos es fundamental para contar con una sociedad basada en el respeto y tolerancia, por ello la educación es fundamental en la vida humana especialmente, si se considera la formación del carácter como componente sustancial de procesos formativos integradores para propiciar el desarrollo y crecimiento de profesionistas con un *ethos* altamente comprometido, de ahí que los docentes sean un factor influyente en dicha formación. Para Rancich, Niz, Caprara, Aruanno, Donato, Sánchez y Gelpi, “el comportamiento del docente es un modelo para la formación del alumno basada principalmente en los principios bioéticos” (2013, pp. 102-104).

Por lo tanto, resulta de gran interés identificar los conocimientos, actitudes y prácticas que al interior de los espacios universitarios, los docentes reflejan para favorecer la formación de carácter en los estudiantes, dado que son pieza fundamental en la consecución de los propósitos formativos al ser quienes entablan la relación educativa con los alumnos directamente. Para Yáñez-Velazco (2013), apoyándose en Bauman, los profesores son los responsables de disponerlos para la vida y sus diversas circunstancias.

A pesar de que la formación de carácter es un tema central y debería dársele mayor presencia en los procesos de formación profesional, es posible que los docentes no dimensionen su capacidad de influir en la formación de carácter de sus alumnos. Por tal motivo, el interés de este trabajo es presentar una propuesta de instrumento válido y fiable que permita identificar los conocimientos, actitudes y prácticas docentes que favorecen la formación del carácter en estudiantes universitarios.

Revisión de literatura

Marco teórico

El concepto de formación de carácter se encuentra vinculado con la educación en valores, educación moral, educación cívica, educación en virtudes o bien, educación de la ciudadanía. Sin embargo, parece ser que estos términos más que fungir como sinónimos del mismo, muestran los elementos o medios que llevan a entender que la formación del carácter es un proceso que demanda esencialmente trabajar con la construcción e incorporación de valores y su reflejo en la interacción humana, es decir, para formar el carácter es necesario referirse a valores, considerar que el actuar humano se expresa en vinculación con los demás y que esto demanda comportamientos orientados al bien propio y común. No cabe duda entonces, que formar el carácter lleva implícito el desarrollo de valores en el proceso formativo y esto no puede quedar solo en la aprehensión de cuerpos teóricos pues además de incluir la comprensión de conocimientos, demanda asumir ciertas

actitudes, mecanismos de reflexión y criticidad que estén presentes en todos los actores de la educación: universidad, docentes y estudiantes.

A través de la Psicología positiva, Park, Peterson y Seligman (2006), se han dado a la tarea de colocar el estudio de la educación o formación del carácter en la mira de la Psicología científica así como su implementación en el campo educativo, por medio del proyecto The values in action (VIA-IS) classification of strengths cuyo afán es identificar las virtudes y fortalezas de carácter que toda persona debe tener para una vida adecuada y productiva. Se considera que esas virtudes y fortalezas previenen de problemas psicológicos garantizando una mejor forma de enfrentar las vicisitudes de la vida. La obra de estos autores consistente en la publicación de una clasificación de virtudes básicas y su medición por medio del instrumento VIA-IS, es contemplada como el primer gran proyecto de una efectiva educación del carácter.

Entre los estudios relacionados con la formación del carácter se encuentra el realizado por Martí en 2011, quien pretendió establecer la forma en que la responsabilidad social basada en la empatía y valores era favorecida por la formación universitaria en 861 estudiantes de España, Chile, Colombia y Perú. Para ello empleó el Cuestionario de Atribución de Conductas Socialmente Responsables (Davidovich et al., 2005), Índice de Reactividad Interpersonal (Davis, 1980), Cuestionario de Valores de Schwartz (Schwartz, 1992, 2005) y Cuestionario de Atributos Personales (Spencer et al., 1974). Los resultados reflejaron que las mujeres estaban más inclinadas a buscar el beneficio social que los hombres. Se concluyó que en los alumnos se presentaron dos formas de responsabilidad social: adaptativa emocional, cuya característica primordial fue la muestra de un perfil bajo en sus valores con oposición al cambio y responsabilidad consciente que se distinguió por equilibrio emotivo, consideración del otro y valores de auto trascendencia, con mayor inclinación a la responsabilidad social (Como se citó en Tobón, O. E. A., Zapata, S. J. C., Lopera, I. C. P., y Duque, J. W. S. 2014. pp. 91-92).

Un estudio más fue el de Bustamante y Navarro (2009), quienes con base en una muestra de 261 alumnos de una universidad chilena, describieron la auto-atribución de comportamientos socialmente responsables en ellos. Encontraron que a más años de permanencia en la universidad, aumenta la intención de desarrollar comportamientos socialmente responsables (Como se citó en Tobón, O. E. A., Zapata, S. J. C., Lopera, I. C. P., y Duque, J. W. S. 2014. pp. 91-92).

El instrumento propuesto tuvo como enfoque la mirada de Gabriel Marcel, quien fue un filósofo francés y dramaturgo cuyo pensamiento se concibe claramente humanista y existencialista. En su obra “Ser y tener” permite distinguir el sentido de la persona humana y su libertad como un ser llamado a la trascendencia aun cuando pueda debatirse entre su identificación con lo que tiene y lo que está llamado a ser. El riesgo es que ante lo que tiene, ignore lo que es, un ser con capacidad de encontrarse a sí mismo a partir de la interacción con los demás miembros de su contexto. El ser en el hombre es un misterio y ese misterio deviene de su posibilidad de encontrarse a través de la conciencia, situación que lo coloca en un status de relación humana basada en el amor, libertad y bien común por medio de sus actos personales (Marcel, 1995).

El enfoque del pensamiento en Marcel se centra en el cuidado y protección de la dignidad de la persona humana en un escenario histórico desesperanzado que gradualmente determina la esencia del sujeto. Acotando esta idea, podría decirse que el hombre ensimismado en un mundo agobiante corre el riesgo de despersonalizarse, de perder el honor de ser hombre. El hombre se hace persona en la medida en que se vincula con otros y deja de ser un simple espectador de su entorno para reconocerse como el protagonista de

su historia. En este esfuerzo de reconocimiento, cobra gran valor el encuentro del yo con el tú, lo que lleva a distinguir que el acto formativo llamado educación, debe abogar por la necesidad de rescatar todo lo que enaltece al ser humano y le da estatura de persona (Marcel, 1995).

En este artículo, se alude a la formación del carácter como la tarea educativa que pretende superar todo lo que coloque al hombre en situación de desventaja y no aflore en él su valor como persona, alejándolo de su sentido de trascendencia y vocación al cuidado del otro y bien común.

Los espacios escolares reflejan influencias que podrían ser más atendidas por los agentes que intervienen, en estricto, los docentes. Sería conveniente educar de tal forma que se pondere más el ser que el tener y propiciar un mejor reconocimiento del propio ser con base en las circunstancias en las que se implica. El hombre piensa y es justo ese ejercicio de pensar lo que debe despertar su conciencia, la educación debe ayudar a convertirlo en el hacedor de su vida. Una vida basada en adquisición de valores y virtudes humanas.

Otro punto importante que fundamenta el propósito del instrumento se basa en que Marcel, establece que las circunstancias históricas de la persona condicionan la esencia de su ser en la realidad, por lo que insiste en que este ser se constituye en la vida comunitaria (Marcel, 1964). Las instituciones educativas se vinculan a la comunidad y participan en la formación humana. Para el caso de la universidades se distingue una acción dirigida a la formación de un ser profesional que no puede apartarse o escindirse de la totalidad de la persona. Es determinante distinguir que la universidad se estructura a partir de tres áreas formativas: científica, tecnológica y humanística (ANUIES, 1979). La formación del carácter pertenece al área humanística, esto deja ver que el propósito formativo de la universidad no solo es preparar profesionales competentes en el dominio de los conocimientos y destrezas de sus áreas de estudio sino también, desarrollar en ellos, el deber ser de toda profesión desde su más alto valor ético; ignorar tal fin, centraría un mayor impacto de la formación científica y tecnológica con deficiencias en la formación de valores que son determinantes para la convivencia humana. Los espacios universitarios deben en la medida de sus posibilidades, propiciar la generación de profesionistas con alto sentido ético.

Método

Derivado del valor que la formación del carácter tiene en el ámbito del desarrollo humano, especialmente en el contexto universitario, el interés del instrumento se centra en atender a la formación del carácter desde el trabajo que los docentes realizan al impartir clases.

La conformación del mismo se basa en el enfoque personalista porque es necesario recuperar y fortalecer la concepción de persona en la relación educativa, es decir, todo educador mantiene un sentido de respeto y responsabilidad social como agente que influye en la formación humana de igual forma, es importante entender que este proceso de formación debería orientarse al bien común, esto lleva al reconocimiento de un sentido de comunidad que en paralelo condicionan, según Marcel, la esencia del ser humano. En esta idea resalta el deber de solidaridad que toda persona debe tener con la sociedad por tanto, la tarea educativa está condicionada por ese sentido de solidaridad, reflejo de ello es la función docente, pues consiste en el desarrollo de acciones específicas propias de la profesión docente que se orientan al desarrollo de capacidades humanas que ayuden a los estudiantes a contar con un desarrollo pleno y a interactuar en sociedad por medio de la transmisión de información y valores (Ibarra, 2004; Burgos, 2012).

Por ello se estructura desde una perspectiva pedagógica sustentada en la dignidad y valor de la persona desde un enfoque personalista que recupera las 6 virtudes y 24 fortalezas de carácter propuestas por Seligman y Peterson (2004), que toda persona debe tener para una vida adecuada y productiva. Las virtudes y fortalezas son reconocidas en muchos contextos culturales, pueden ser medidas y formadas en el sujeto al vislumbrarse como atributos morales que son factibles de ser enseñados y aprendidos desde una estructura educativa formal o informal sustentada en la voluntad de la persona para apropiárselas. Las fortalezas se clasifican en, emotivas, cívicas interpersonales, cognitivas, de protección contra los excesos y las que brindan significado de la vida. Un conjunto de fortalezas conforma una virtud. La tabla 1 las concentra:

Tabla 1
Virtudes y fortalezas

Coraje	Justicia	Humanidad	Sabiduría	Templanza	Trascendencia
Conjunto de fortalezas emotivas que permiten el logro de metas y la confrontación de problemas.	Conjunto de fortalezas cívicas que facilitan una adecuada interacción y convivencia social.	Conjunto de fortalezas interpersonales que promueven la empatía, aprecio y cuidado hacia los demás.	Conjunto de fortalezas cognitivas que permiten la adquisición y manejo del conocimiento.	Conjunto de fortalezas que brindan el control de los actos humanos para prevenir excesos.	Conjunto de fortalezas que dotan de sentido y significado a la existencia humana.
Valentía	Ciudadanía	Amor	Perspectiva	Clemencia	Apreciación por la belleza
Persistencia	Liderazgo	Bondad	Apertura mental	Humildad	Gratitud
Integridad	Imparcialidad	Inteligencia social	Amor por el saber	Prudencia	Esperanza
Vitalidad			Curiosidad	Autorregulación	Humor
			Creatividad		Espiritualidad

Fuente: elaboración propia con base en Peterson y Seligman, (2004).

El instrumento mide las seis virtudes y 24 fortalezas en relación con tres sentidos: qué saben los profesores sobre la formación del carácter, cuáles son sus disposiciones afectivas hacia el tema y qué hacen para favorecer dicha formación en los alumnos. Se estructura con 4 secciones. La primera sección se conforma con 14 ítems que buscan obtener datos generales del docente encuestado: género, edad, estudios, estado civil, si tiene hijos, años de experiencia laboral y docente, participación en cursos o talleres sobre formación del carácter o bien, impartición de estos, área de conocimiento al que pertenecen las materias que imparten y rango del número de alumnos a los que les da clases. La razón de esta sección es contar con elementos de contraste para el análisis de datos a futuro.

La segunda sección se compone de 7 ítems, busca identificar los conocimientos que los maestros tienen sobre la formación del carácter. La escala de medición para las respuestas es sí, no, no lo sé y no lo tengo claro. Se consideró necesario generar una escala en este sentido porque en razón de los ítems, el encuestado podía contestar si sabía o no sobre la idea en cuestión, es decir, si lo que se preguntaba lo conocía de facto o no. Las escalas no lo sé y no lo tengo claro, se incluyeron para ampliar la posibilidad de que el docente tuviera una opción de respuesta en el caso de no contar con información sobre el tema o bien, no tuviera un conocimiento concreto que le impidiera dar una respuesta precisa a lo que se le preguntaba.

La tercera sección compuesta por 6 ítems, se generó con el fin de identificar las actitudes o disposiciones reflejadas hacia el tema de la formación de carácter, por lo cual, se consideró importante establecer en la medición de las respuestas, una escala de Likert basada en: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) Indiferente, (4) de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo. Tanto la sección 2 como la sección 3, se diseñó con base en los conceptos más relevantes del tema en cuestión y la forma en que el docente se proyecta como agente con posibilidad de influir en la formación de los estudiantes.

Por último, la cuarta sección concentra 24 ítems referidos a identificar las prácticas o acciones docentes orientadas a favorecer la formación del carácter con base en las virtudes y fortalezas determinadas. La elección de respuesta se basa en una escala de Likert con las siguientes frecuencias: (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre y (5) siempre.

En síntesis, el instrumento está conformado por 51 ítems para identificar los conocimientos y actitudes del profesor respecto a la formación del carácter así como, la frecuencia con que realiza ciertas prácticas orientadas a favorecer en sus estudiantes dicha formación, como tarea inherente a su ejercicio docente.

Procedimiento

El procedimiento a seguir se constituyó a través de las siguientes fases:

Fase 1. Se diseñó una encuesta de conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) para efectuar la medida de la variable en cuestión. La decisión de contemplar este tipo de encuestas se basó en que ayudan a identificar y analizar comportamientos que se deberían saber, actitudes que se deberían asumir y prácticas que deberían darse. Se proyectó que su aplicación fuera individual.

Fase 2. Para la obtención de la validez de contenido por juicio de expertos, se preparó un formato de revisión que facilitara el análisis y las observaciones de estos.

Fase 3. Se aplicó por medio de una plataforma electrónica de formularios Google a una muestra de 99 docentes pertenecientes a una universidad privada para efectuar la validez, confiabilidad y objetividad del mismo a través de su análisis estadístico

Fase 4. Se generó el reporte de las validaciones obtenidas. Respecto a la obtención de su confiabilidad, validez y objetividad, se emplearon las pruebas de Alfa de Cronbach y Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). La primera para determinar su consistencia interna y la segunda para verificar su consistencia externa mediante la adecuación de los datos y los indicadores de las variables medidas.

Resultados

El coeficiente alfa de Cronbach obtenido en esta primera validación interna del instrumento fue como se presenta en la tabla 2:

De acuerdo a la tabla 2, puede decirse que la relevancia otorgada por los expertos fue en mayor medida excelente.

Al término de la revisión de las observaciones emitidas por los expertos se determinó que la medida obtenida por medio de resultados estadísticos, precisa que pueden ser empleados para identificar el fenómeno objeto de medición al ser pertinentes al mismo. Lo anterior, se sustenta en la obtención del coeficiente Alfa de Cronbach que permite:

“cuantificar el nivel de confiabilidad de una escala de medida para la magnitud inobservable construida a partir de las n variables observadas; la cual, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la confiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0.7 son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala (Oviedo y Campos, 2005, como se citó en Machorro, Rosado y Romero, 2011, p. 33).

Tabla 2
Validación interna del instrumento CAPFC

SECCIONES DEL INSTRUMENTO	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	PRÁCTICAS DOCENTES	% DE RELEVANCIA	Equivalente con coeficiente Alfa de Cronbach
EXPERTO 1	0.9286	0.8333	0.7757	0.8459	Bueno
EXPERTO 2	0.9643	0.9583	0.9382	0.9536	Excelente
EXPERTO 3	0.8929	0.9167	0.8694	0.8930	Bueno
EXPERTO 4	0.8571	0.9583	0.9396	0.9183	Excelente
EXPERTO 5	0.9286	0.9583	0.9424	0.9431	Excelente
EXPERTO 6	0.8929	0.9167	0.9319	0.9138	Excelente
% TOTAL DE RELEVANCIA	0.9107	0.9236	0.900		

La validación de la consistencia externa del instrumento propuesto obtenida después de su aplicación se presenta a continuación en la tabla 3:

Tabla 3.
Validación externa del instrumento CAPFC

	ÍTEM	KMO TEST	ALFA CRONBACH
SECCIÓN DE CONOCIMIENTOS	1. El proceso de formación integral enmarca no solo la adquisición y desarrollo de competencias profesionales sino también, la formación del carácter.	0.295	0.5926
	2. La formación del carácter favorece el desarrollo de virtudes y fortalezas positivas para la persona y la sociedad.	0.2574	
	3. La universidad es un sistema referencial que brinda escenarios apropiados para la formación del carácter.	0.5795	
	4. Por lo que usted sabe, ¿en la educación universitaria se le da prioridad a la formación del carácter?	0.5362	
	5. La formación del carácter en la universidad es considerada como una tarea educativa prioritaria.	0.6347	
	6. Los espacios universitarios propician la generación de profesionistas con alto sentido ético.	0.5756	
	7. Los docentes son un factor influyente para la formación del carácter en la universidad.	0.3886	

SECCIÓN DE ACTITUDES	8. Como docente, ¿considera que su rol favorece la formación del carácter en los universitarios?	0.7412	0.8553
	9. La promoción de la formación de carácter en la universidad, ¿debería estar a cargo de los docentes?	0.7915	
	10. En sus clases, ¿se preocupa por favorecer en sus alumnos virtudes y fortalezas positivas?	0.7553	
	11. ¿Se considera como una figura de identificación que incentiva la formación del carácter en los universitarios?	0.8573	
	12. ¿Estaría dispuesto a ser un factor influyente para la formación del carácter en la universidad?	0.7792	
	13. ¿Estaría de acuerdo en que se responsabilice a los docentes en la tarea de formación del carácter en la universidad?	0.7469	
SECCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES	14. Estimula a sus alumnos a pensar en nuevas formas de hacer las cosas y a buscar caminos creativos e innovadores.	0.8831	0.9525
	15. Procura que los alumnos se interesen por lo que ocurre a su alrededor a fin de explorar y descubrir sus aspectos más fascinantes.	0.7829	
	16. Conduce a los alumnos a ser capaces de entender el mundo y ayudar a otros a comprenderlo.	0.879	
	17. Promueve que sus alumnos examinen sin prejuicios, los pros y contras de una idea o situación con base en el reconocimiento de sus significados y posibles consecuencias.	0.8133	
	18. Anima a los estudiantes para que se involucren en el dominio de nuevos conocimientos en forma constante.	0.8614	
	19. Estimula a los alumnos a ser persistentes en la realización de sus deberes escolares para alcanzar el éxito a pesar de los obstáculos que pudieran tener.	0.8667	
	20. Ayuda a los alumnos a no dejarse intimidar por las dificultades, amenazas y/o críticas, insistiendo en la fuerza de sus convicciones para alcanzar sus propósitos.	0.8849	
	21. Incita a los alumnos a conducirse con la verdad asumiendo la responsabilidad de sus emociones y acciones promovidas.	0.7984	
	22. Favorece el entusiasmo en los alumnos para que se apasionen por las cosas que hacen y den todo de sí mismos.	0.9083	
	23. Prepara a los alumnos para que sean conscientes de sus emociones y sentimientos y desarrollen empatía hacia los demás en diferentes situaciones de la vida.	0.852	
	24. Promueve en los alumnos que sean capaces de ayudar y cuidar a otras personas por medio de favores y buenas acciones.	0.7753	
	25. Resalta con los alumnos la importancia de tener vínculos afectivos cercanos que generen un cuidado mutuo.	0.9063	
	26. Estimula en los alumnos, la capacidad para organizar actividades y llevarlas a buen término a través de una buena interacción con los demás.	0.8653	
	27. Enseña a los alumnos a que ante un conflicto, busquen el consenso de las partes involucradas con el fin de resolverlo de la manera más justa y respetuosa.	0.8788	
28. Compromete a los alumnos para que trabajen con un alto sentido de responsabilidad social y lealtad, ya sea en proyectos por equipos o en distintos escenarios que impliquen interacción con otras personas.	0.857		
29. Invita a los alumnos a desarrollar su capacidad para solventar diferencias siendo compasivos y otorgando una segunda oportunidad sin rencores o venganzas.	0.9174		

30. Propicia mecanismos para ayudar a que los alumnos desarrollen disciplina y control sobre sus emociones e impulsos para regular sus sentimientos y acciones.	0.9063	
31. Orienta a sus alumnos para que sean prudentes al momento de tomar decisiones que puedan dañarlos a ellos mismos o a los demás.	0.9237	
32. Anima a sus alumnos a no creerse más especiales que los demás, insistiéndoles en ser modestos.	0.8212	
33. Ayuda a los estudiantes a reconocer que pueden hacer cosas trascendentes pues todo tiene un propósito, por lo tanto, son capaces de dejar huella en el mundo que les rodea.	0.879	
34. Estimula a los alumnos a valorar diversos aspectos de la vida, la naturaleza, el arte y la ciencia, para que reconozcan la belleza en el día a día, de lo que les rodea.	0.8778	
35. Ayuda a los alumnos a creer que su futuro está en sus manos de tal forma que orienten sus acciones hacia el logro de sus propósitos de vida.	0.8587	
36. Orienta a los alumnos a que valoren y aprecien las cosas que tienen o viven.	0.8996	
37. Comparte con los alumnos el gusto de reír y provocar la risa en los demás, insistiendo en ver el lado positivo de la vida.	0.8882	
TOTAL CUESTIONARIO	0.8365	0.933

Los resultados reportados en la tabla 3 permitieron reconocer que el instrumento evaluado en su totalidad, obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .0933 por lo cual se coloca en una situación fiable es decir, los ítems que conforman el cuestionario cuentan con una correlación pertinente entre sí. Lo anterior, a pesar de que la sección uno referida a la identificación de los conocimientos que los docentes reflejan tener sobre el tema de la formación de carácter, obtuvo un alfa de Cronbach 0.5926. La razón se debe a que el coeficiente de Alfa de Cronbach “no puede aplicarse a instrumentos que evalúen conocimiento o entrenamiento previo, aunque se esté explorando a manera de preprueba de conocimiento o conducta de entrada que se posee en una única y limitada área de estudio” (Streiner DL., 2003, como se citó en Oviedo y Campos-Arias (2005), p. 578). Sin embargo, para efectos del propósito del instrumento y el análisis de futuros resultados, es necesario incluir una sección de esta naturaleza para poder contar con datos que permitan realizar contrastes sobre lo que saben los docentes sobre la formación del carácter, cuál es su actitud hacia ella y las prácticas docentes que realizan para favorecer su conformación en los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Se considera que el instrumento diseñado permitirá identificar lo que un docente, a través de su función académica, hace para favorecer la formación de carácter en estudiantes universitarios, en el entendido que el proceso de formación profesional debe ser integral enmarcando, no solo la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, sino también la incorporación o fortalecimiento de valores humanos reflejados en virtudes y fortalezas. Así mismo, puede ayudar a clarificar el valor de la función docente en dicha tarea sobre todo porque estudios en el ámbito de la psicología permiten enfatizar que la formación o educación del carácter contribuye a mejorar el rendimiento académico, además de favorecer actitudes sociales y académicas que orientan hacia un mayor éxito estudiantil y convivencia humana (Benninga, Berkowitz, Kuehn, y Smith, 2003).

La estructura dada al instrumento CAPFC en su primera versión, permite efectuar la medida focalizada de los conocimientos, actitudes y prácticas docentes que contribuyen a la formación del carácter en los universitarios a partir de la correlación de esos tres aspectos, lo que es difícil encontrar en un instrumento. De igual forma puede contribuir a obtener interpretaciones aisladas de las disposiciones de los profesores hacia su rol como formador del carácter así como, a la identificación de sus acciones docentes para favorecerlo. La información que el instrumento pueda arrojar, su análisis pertinente y concreto contribuiría a facilitar el desarrollo de una intervención formativa oportuna mediante capacitaciones o asesoramiento pedagógico que ayuden a convencer a los profesores sobre el valor de su papel como formadores y al desarrollo de acciones docentes orientadas a reflexionar y valorar la educación del carácter a fin de estar en sintonía con la formación integral de futuros profesionales, mediante el enriquecimiento de sus prácticas docentes. Se considera que las secciones con mayor pertinencia en el instrumento son la sección dos y tres porque ayudan a identificar el estado de las disposiciones afectivas y las prácticas docentes que están favoreciendo la formación del carácter en los universitarios. En relación con la sección uno, referida a la identificación de los conocimientos, que parece no ser relevante, convendría pensar en otra forma de medirla. Desde una mirada global, la última sección se vuelve más importante que la segunda y sobre todo, más que la primera por el valor que refleja en la tarea formativa pues hace referencia a acciones docentes que pueden influir más en la conformación del carácter que el reflejo del dominio conceptual de los docentes en dicho tema.

Las limitaciones encontradas en función con el modo de aplicación del cuestionario, se centraron en la disposición para responderlo así como, en la posibilidad de brindar respuestas en forma libre y espontánea. Lo que implica considerar cuál podría ser la mejor metodología en la aplicación del cuestionario, ya sea en papel o por vía electrónica, de ahí la necesidad de contemplar la generación de más de una metodología para responder a las condiciones requeridas en los espacios, mismas que deben estar bien definidas. Por ejemplo, en contextos universitarios con población reducida podría aplicarse en papel y en espacios más grandes, el formulario electrónico podría ser de mejor impacto; el valor de esta consideración es evitar un probable sesgo.

Por último, convendría realizar aplicaciones futuras para seguir conformando su pertinencia de acuerdo a diversos escenarios formativos de otros niveles educativos.

Referencias

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 91-100. Consultado el día 20 de agosto de 2016 en <https://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/155>.
- ANUIES. (1979). Fragmento de la ponencia: *la Planeación de la Educación Superior en México*. Memoria de la XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. Consultado el día 22 de agosto de 2016 en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista31_S4A4ES.pdf.
- Benavides-Lara, M. A. (2015). Juventud, desarrollo humano y educación superior: una articulación deseable y posible. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16) 165-173. Consultado el día 20 de agosto de 2016 en: <https://ries.universia.net/article/view/1090/juventud-desarrollo-humano-educacion-superior-articulacion-deseable-posible>.

- Benninga, J.S., Berkowitz, M.W, Kuehn, P. y Smith, K. (2006). Character and academics. *Educational Psychology*, 9(10), 1-6. Consultado el 28 de Agosto de 2016 en:
http://www.fresnostate.edu/kremen/bonnercenter/documents/Character_and_Academics.pdf.
- Brameld, T. (1967). *La educación como poder*. México: Trillas.
- Burgos, J.M. (2012). *Introducción al personalismo*. Madrid: ediciones palabra.
- Dias, Marco-Antonio R. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2) 3-19, Consultado el día 12 de agosto de 2016 en:
<https://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/18>
- Fandiño, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 150-163. Consultado el día 20 de agosto de 2016 en:
<http://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/LOS-J%C3%93VENES-HOY-PROBLEMA%C3%81TICAS-Y-RETOS.pdf>.
- Ibarra, O. (2004). *Relaciones entre ciencia, educación y sociedad en la formación de los educadores: aportes para el debate*. En: *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. p. I-VI. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marcel, G. (1964) *El Misterio del Ser* (Traducción del francés de la obra *Le Mystère de l'Être* por María Eugenia Velentié) Buenos Aires: Editorial Suramericana.
- Marcel, G. (1995). *Ser y tener*. Madrid: Caparrós Editores.
- Oviedo, H. C. y Campos-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Consultado el día 11 de noviembre de 2016 en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. E. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129. Consultado en día 22 de Agosto de 2016 en:
http://www.enhancingpeople.com/paginas/diplomados/Modulo_V8/biblio_V8/Sesio001/CHARACTER%20STRENGTHS%20IN%2054%20NATIONS.pdf
- Tobón, O. E. A., Zapata, S. J. C., Lopera, I. C. P., & Duque, J. W. S. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 89-105, Consultado el 20 de agosto de 2016 en:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000072>
- Machorro, F., Rosado M., Romero M.V. (2011). Diseño de un instrumento para evaluar el clima organizacional en un complejo petroquímico del Estado de Veracruz. *Ciencia Administrativa*, 2 (30-35). Consultado el día 26 de agosto de 2016 en:
<http://www.uv.mx/iiesca/files/2012/11/006diseno2011-2.pdf>.

Rancich, Ana-María, Niz, Luciana-Yesica, Caprara, María-Paula, Aruanno, María Eugenia, Donato, Martín, Sánchez González, Miguel-Ángel, y Gelpi, Ricardo Jorge (2013). Actuaciones docentes consideradas como incorrectas por los alumnos de Medicina: análisis comparativo entre dos universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 95-107. Consultado el día 20 de agosto de 2016 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722013000100007&lng=es&tlng=es.

Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Yáñez-Velazco, Juan-Carlos (2013). La educación en sociedades líquidas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(11), 137-141. Consultado el día 12 de agosto de 2016 en: <https://ries.universia.net/article/view/129/1400>

Nortes Martínez-Artero, R. & Nortes Checa, A. (2017). Competencia matemática, actitud y ansiedad hacia las Matemáticas en futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 145-160. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.290841>

Competencia matemática, actitud y ansiedad hacia las Matemáticas en futuros maestros

Rosa Nortes Martínez-Artero, Andrés Nortes Checa
Universidad de Murcia

Resumen

La competencia matemática de los futuros maestros, basada en el dominio de contenidos escolares, es una de las competencias docentes de mayor peso, siendo la actitud y la ansiedad hacia las matemáticas factores importantes en su logro. Para analizar los conocimientos de matemáticas escolares, la actitud y ansiedad hacia las matemáticas, describir la relación entre variables cognitivas y afectivas y señalar errores cometidos, se seleccionaron 174 alumnos de la Universidad de Murcia matriculados el curso 2016/17 a los que se les aplicaron una prueba de matemáticas escolares, un cuestionario de actitud y otro de ansiedad hacia las matemáticas. Los resultados indican que uno de cada tres alumnos del Grado no posee la Competencia Matemática de 6.º de Primaria, y que en 2.º, primer curso con Matemáticas, dos de cada cinco alumnos suspenden la prueba, y uno de cada cinco suspende en los cuatro bloques del currículo de Primaria. Su actitud hacia las matemáticas es ligeramente positiva y no tienen ansiedad ante las matemáticas. Mejores resultados en alumnos que en alumnas, siendo en Geometría donde más errores se cometen. La mitad de los ítems de razonar y reflexionar se suspenden.

Palabras clave

Competencia matemática; actitud hacia las matemáticas; ansiedad hacia las matemáticas; educación primaria.

Mathematical competence, attitude and anxiety towards mathematics in future Primary school teachers

Abstract

Pre-service teachers' mathematical competence, based on a proper command of school curriculum content, is an instrumental teaching competence, and attitude and anxiety are

Contacto:

Rosa Nortes Martínez-Artero, mrosa.nortes@um.es, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100-Espinardo (Murcia).

important factors when it comes to acquiring this competence. In order to analyse these students' knowledge on school-level mathematics, to know their attitude and anxiety towards mathematics, to describe the relationship between cognitive and affective variables, and to signal frequent mistakes, 174 students from the University of Murcia (academic year 2016/17) were selected and given an exam on school-level mathematics and two questionnaires to measure anxiety and attitude towards mathematics respectively. The results show that one in three students did not have mathematical competence proper of the 6th year of Primary School, and that in the second year (the first year with a subject in mathematics), two in five students failed the test and one in five students failed all the blocks established in the Primary School Official Curriculum. Their attitudes towards mathematics was slightly positive and they did not have anxiety to mathematics. Men obtained better results than women and it was in Geometry that more mistakes were made. Students failed half the items implying reasoning and reflecting.

Key words

Mathematical competence; attitude to mathematics; anxiety to mathematics; Primary School Education.

Introducción

Una de las competencias docentes con más peso en el Grado de Maestro de Primaria tiene que ver con el dominio de contenidos escolares (Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y de Juanas, 2013).

Las matemáticas escolares son las matemáticas consideradas como objeto de enseñanza y aprendizaje (Rico, Marín, Lupiáñez y Gómez, 2008) y forman parte de los conocimientos especializados propios de la profesión de maestro, ya que en la Orden ECI/3857/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, en el módulo didáctico disciplinar correspondiente a la materia Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, se establece como competencias que deben adquirirse “conocer el currículo escolar de matemáticas” (p. 53750).

Antecedentes

El alumno que accede al Grado de Maestro de Primaria (GMP) trae unos conocimientos de matemática escolar basados en conocimientos conceptuales y procedimentales y que en el transcurso de sus estudios “debe conocer, entender y utilizar aquellas nociones de matemáticas que ha de enseñar y transmitir a sus futuros alumnos de Primaria, con el nivel de reflexión y la amplitud de análisis requeridos para desenvolverse con soltura en una clase de Primaria” (Segovia y Rico, 2011, p. 21).

¿Cómo saber los conocimientos de matemáticas escolares que traen los alumnos que acceden al Grado de Maestro de Primaria? “El bagaje matemático previo del estudiante que comienza en primero de universidad es una variable importante a la hora de comprender el fenómeno de dificultades de origen afectivo en matemáticas” (Gómez-Chacón, 2009, p. 28), ya que una mejor preparación conlleva una menor reacción de estrés ante una situación de resolución de problemas.

Castro, Mengual, Prat, Albarracín y Gorgorió (2014) establecen el concepto de “Conocimiento Matemático Fundamental (CMF) como aquél conocimiento disciplinar en matemáticas necesario para seguir con aprovechamiento las materias de Matemáticas y Didáctica de las Matemáticas del Grado en Educación Primaria” (p. 227). Pero, ¿cuál debe ser ese conocimiento disciplinar?

Como no existe todavía un acuerdo generalizado, se acude a pruebas de distinta índole cuyo contenido son las matemáticas escolares de Primaria. Pruebas del tipo de Conocimientos y destrezas indispensables (CDI) para 6.º de Primaria o Pruebas para el procedimiento selectivo para el ingreso en el cuerpo de maestros de la Comunidad de Madrid han sido empleadas en anteriores investigaciones (Nortes, 2011; Nortes y Nortes, 2016) con la finalidad de conocer el bagaje de matemáticas elementales de los alumnos que acceden al Grado de Maestro de Primaria.

Lacasa y Rodríguez (2013) en el informe español del Estudio internacional sobre la formación inicial en Matemáticas de los maestros obtienen un resultado importante y es la correlación entre el nivel de conocimientos matemáticos y su nivel de conocimientos de didáctica de las matemáticas ($r=0,38$), argumentando que quienes acaban dominando mejor la didáctica de las matemáticas son aquellos que mejor dominan las matemáticas y “habría que apostar por una selección rigurosa de los candidatos a las carreras de Maestro en términos de conocimientos matemáticos” (p. 83).

En Cataluña a partir del curso 2017/18, los estudiantes que acceden al Grado de Maestro de Primaria e Infantil tienen que superar, entre otras pruebas, las que evalúan las competencias lógico-matemáticas, resolviendo, sin calculadora, ejercicios, problemas y situaciones de aplicación, teniendo que poner en juego conocimiento conceptual y procedimental. Porque uno de los principales motivos de los errores de los alumnos es la falta de comprensión de los contenidos matemáticos, que acaban memorizando procedimientos y hechos, razón por la cual los alumnos tienen dificultades para argumentar las decisiones que toman cuando resuelven problemas (Pañellas, 2016).

Martín del Pozo et al. (2013) a una muestra de 343 maestros de 85 centros de la Comunidad de Madrid que tenían un acuerdo con la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid para que los estudiantes de Magisterio realizaran allí sus prácticas docentes les plantearon la siguiente cuestión ¿Qué valoración hacen los maestros en activo del dominio de los contenidos escolares como competencia profesional? De las 28 competencias propuestas en el cuestionario, el dominio de los contenidos escolares es la tercera más valorada en cuanto a su importancia para la profesión y en cuanto a su utilización en la práctica docente, siendo la implicación de las familias en el aprendizaje de los hijos y la educación en valores las que ocupan los primeros puestos.

El artículo 12 del Real Decreto 126/2014 correspondiente a evaluaciones indica que “al finalizar el sexto curso de Educación Primaria se realizará una evaluación final individualizada a todos los alumnos y alumnas en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en Comunicación lingüística, de la Competencia matemática...” (p. 19358). De ahí, que la Prueba de Competencia Matemática de 6.º curso sea considerada válida como prueba externa para conocer los conocimientos de matemáticas escolares de los alumnos que acceden al GMP.

Si importante es conocer el nivel de matemáticas escolares, no menos importante es el conocimiento de la actitud y la ansiedad que tienen hacia las Matemáticas. Al GMP acceden alumnos con una serie de conocimientos distintos de matemáticas escolares y de actitud hacia las matemáticas. La confianza que tenga un alumno en sus propias capacidades y posibilidades influye de manera significativa sobre los resultados que alcanza en una prueba

de matemáticas, de tal forma que los resultados parecen sugerir que una actitud positiva o negativa depende en cierta manera de la seguridad o inseguridad que se tenga hacia las matemáticas (estrada y Díaz-Palomar, 2011).

A la falta de comprensión de los contenidos matemáticos elementales, que genera en los estudiantes una falta de confianza y de seguridad en ellos mismos, se une la actitud que se tenga hacia las Matemáticas y la ansiedad que se genera ante la materia sobre todo cuando se resuelven problemas.

Una de las principales preocupaciones en la Educación Matemática es la investigación en torno a los errores en el proceso de aprendizaje. Abrate, Pochulu y Vargas (2006) en una investigación sobre errores y dificultades en matemáticas hacen un estudio con 273 estudiantes aspirantes a ingresar en las Carreras de Ciencias Económicas que cursaban el Módulo de Matemáticas del Curso de Ingreso, a los que aplicaron 8 ejercicios con subapartados y en donde la ausencia de respuestas fue del 21% de la evaluación total. Los errores cometidos más destacados son: errores debidos a inferencias o asociaciones incorrectas (27,43 %), errores debidos a dificultades para obtener información espacial (24,28 %) y errores debidos a ausencia de conocimientos previos (20,73 %).

Alguacil, Boqué y Pañellas (2016) analizan los errores cometidos por 226 estudiantes de 3.º y 4.º del GMP utilizando dos pruebas de conocimientos básicos en Matemáticas llegando a establecer una primera tabla de errores básicos más frecuentes en numeración y cálculo y una segunda de errores básicos más frecuentes en medida, estableciendo en cada una contenido, concepto en el que muestran la dificultad, ejemplo del error y carencias que evidencian.

En Nortes y Nortes (2016) se aplicó a una muestra de 142 alumnos del GMP la prueba de Matemáticas para el Ingreso en el Cuerpo de Maestro de Primaria de 2013 de la Comunidad de Madrid, de contenidos correspondientes a 6.º de Primaria, que consta de 15 cuestiones y en donde la mitad de los alumnos contestó bien la tercera parte de las cuestiones de la prueba, llegando el porcentaje de error al 80 % en tres de las cuestiones.

La competencia matemática, la ansiedad ante las matemáticas, la actitud hacia las matemáticas y el análisis de errores forman parte de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en los futuros maestros de Primaria y de su profesionalización, de ahí que se intente conocer la situación actual para planificar la formación inicial de los estudios para maestro de Primaria.

Objetivos

Los objetivos de la presente investigación son:

1. Analizar los conocimientos de matemática escolar de los alumnos del Grado de Maestro de Primaria por bloques de contenidos, curso y sexo.
2. Analizar la actitud y la ansiedad hacia las matemáticas de los futuros maestros.
3. Describir la relación que existe entre las variables de dominio cognitivo y afectivo.
4. Describir errores cometidos por bloques de contenido y por sexo.

Metodología

Participantes

Fueron 174 alumnos matriculados el curso 2016/17 en el Grado de Maestro de Primaria de la Universidad de Murcia, 59 de segundo, 75 de tercero y 40 de cuarto, cursos en donde se imparte una asignatura de la materia enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas. De edades comprendidas entre 18 y 48 años y edad media 21,275 años. El 30,5 % eran hombres y el 69,5 % eran mujeres. Los alumnos elegidos fueron los asistentes a clase el día que se aplicaron las pruebas.

Diseño

De corte descriptivo tipo encuesta. Se trata de una investigación cuantitativa de tipo descriptivo encaminada a caracterizar una situación concreta, presentando tablas con la información resumida y analizando posteriormente los resultados con la finalidad de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento de competencia matemática, actitud y ansiedad hacia las matemáticas en futuros maestros.

Instrumento

1. *Prueba de evaluación final de Educación Primaria. Competencia Matemática 6.º curso de Educación Primaria. Curso 2015-2016* (INEE, 2016). Consta de 35 cuestiones correspondientes a 6.º de Primaria de los bloques números, medida, geometría e incertidumbre, con preguntas de respuesta cerrada y semiestructurada y de distintos grados de dificultad. En esta prueba hay que responder a preguntas relacionadas con distintas situaciones. La fiabilidad obtenida es: Alfa de Cronbach = .875.

2. *Cuestionario de Actitud hacia las Matemáticas de Auzmendi (1992)*. Consta de 25 frases en donde hay que indicar si se está totalmente en desacuerdo (TD), en desacuerdo (D), ni en desacuerdo ni acuerdo (N), de acuerdo (A) o totalmente de acuerdo (TA). Hay frases escritas de forma positiva y otras de forma negativa. La escala es tipo Likert de 1 a 5. La fiabilidad obtenida es: Alfa de Cronbach = .871.

3. *Cuestionario de Ansiedad hacia las Matemáticas de Fennema y Sherman (1976)*. Consta de 12 frases en donde hay que indicar de 1 a 5 si se está totalmente en desacuerdo hasta si se está totalmente de acuerdo. Hay frases en positivo y en negativo. La fiabilidad obtenida es: Alfa de Cronbach = .879.

En la Prueba de Competencia Matemática (INEE, 2016), el Proceso Cognitivo y la Dificultad de los bloques es la siguiente:

- Números: 3 ítems de Razonar y Reflexionar (RR), 3 de Aplicar y Analizar (AA) y 5 de Conocer y Reproducir (CR). Hay 5 ítems de dificultad Baja (B), 4 de dificultad Media (M) y 2 de dificultad Alta (A).
- Medida: 2 de RR, 6 de AA y 1 de CR. Hay 2(B), 5(M) y 2(A).
- Geometría: 3 de RR, 4 de AA y 1 de CR. Hay 1(B) y 7(M).
- Incertidumbre: 2 de RR, 2 de AA y 3 de CR. Hay 2(B), 2(M) y 3(A).

Para la puntuación de la Prueba se han considerado las 35 preguntas bien contestadas como 10 y en cada bloque la puntuación total como 10, siendo 11 ítems en Números, 9 ítems en Medida, 8 ítems en Geometría y 7 ítems en Incertidumbre.

En las escalas de Actitud y Ansiedad, medidas de 1 a 5, el valor 3 equivale a “ni en desacuerdo ni acuerdo”, considerando una actitud positiva por encima de 3 y negativa por debajo de 3 y en ansiedad a la inversa.

Procedimiento

Las pruebas se aplicaron la primera semana de clase con la finalidad de conocer como llegaban a 2.º (primer curso con asignaturas de Matemáticas) los alumnos que accedían al Grado de Maestro de Primaria (GMP), cómo empezaban 3.º después de haber cursado 12 créditos de Matemáticas y su didáctica, y cómo se encontraban en 4.º, último curso del Grado, después de haber cursado 21 créditos de Matemáticas y su didáctica. Los tres cuestionarios se pasaron conjuntamente teniendo un tiempo limitado para su contestación. Los resultados se obtuvieron utilizando el paquete estadístico Systat 13.0.

Resultados

Por bloques de contenidos, curso y sexo

Para dar respuesta a los dos primeros objetivos que se centraron en analizar los conocimientos de matemática escolar de los alumnos del Grado de Maestro de Primaria por bloques de contenidos, curso y sexo y en analizar la actitud y la ansiedad hacia las matemáticas de los futuros maestros, se presentan tablas con resultados por bloque de contenidos, de actitud y ansiedad, tanto de medias como de porcentajes, analizando su contenido.

En la tabla 1 se presentan los resultados por bloque: Números (NUM), Medida (MED), Geometría (GEO) e Incertidumbre (INC), total de la Prueba de Competencia Matemática (PCM), Actitud (ACT) y Ansiedad (ANS).

Tabla 1.

Resultados de la prueba por bloques, actitud y ansiedad

	NUM	MED	GEO	INC	PCM	ACT	ANS
N	174	174	174	174	174	174	174
Mínimo	0	1.110	0	1.430	1.140	2.120	1.250
Máximo	10	10	10	10	9.710	4.480	4.583
Media	6.159	5.754	5.295	6.666	5.967	3.223	2.985
D. T.	2.189	2.174	2.734	2.216	2.000	0.497	0.720

- En ningún bloque se alcanza una media de Notable.
- Hay 10 alumnos con sobresaliente. Por curso, 1 es de 2.º, 5 son de 3.º y 4 son de 4.º. Por sexo son 4 hombres y 6 mujeres.
- Hay 15 alumnos con puntuación inferior a 3. Por curso 10 son de 2.º, 3 son de 3.º y 2 son de 4.º. Por sexo 1 hombre y 14 mujeres.
- Hay 59 alumnos que suspenden. Por curso, 26 son de 2.º, 19 son de 3.º y 14 son de 4.º. Por sexo son 11 hombres y 48 mujeres.
- Hay 16 alumnos con ansiedad mayor e igual a 4. Por curso, 2 son de 2.º, 10 son de 3.º y 4 son de 4.º. Por sexo son 5 hombres y 11 mujeres.
- Ningún alumno tiene actitud igual o inferior a 2.
- En los resultados por ítems hay 9 sin aprobar que corresponden 5 a Razonar y Reflexionar, 3 a Aplicar y Analizar y 1 a Conocer y Reproducir.

En la tabla 2 se presentan porcentajes de suspensos por curso y por sexo en cada uno de los bloques.

Tabla 2.

Porcentajes de suspensos de bloques, por curso y sexo

SUSPEN	2.º	3.º	4.º	TOTAL	HOMBRE	MUJER
NUM	35.59	22.67	30.00	31.03	24.42	33.06
MED	44.07	33.33	30.00	36.21	20.75	42.98
GEO	50.85	29.33	40.00	39.08	26.42	44.63
INC	35.59	17.33	22.50	24.71	9.43	31.40
PCM	44.07	25.33	35,0	33.91	22.64	37.19

- Uno de cada tres futuros maestros no tiene adquirida la Competencia Matemática de 6.º de Primaria.
- Geometría es el bloque con peores resultados, siendo los alumnos de 2.º los que más suspenden, uno de cada dos.
- En todos los bloques los alumnos suspenden menos que las alumnas.
- Es en 3.º donde se obtienen mejores resultados, suspende uno de cada cuatro alumnos.

Se presentan en la tabla 3 los porcentajes de alumnos por curso y sexo que tiene 4, 3, 2, 1 o 0 bloques aprobados.

Tabla 3.

Resultados de bloques aprobados, por curso y sexo, en porcentaje

APROB	2.º	3.º	4.º	TOTAL	HOMBRE	MUJER
4 BL.	37.29	49.33	52.5	45.98	60.38	39.67
3 BL.	18.64	21.33	10.00	17.82	18.87	17.36
2 BL.	8.47	9.33	10.00	9.20	5.66	10.74
1 BL.	13.60	13.33	17.50	14.37	11.32	15.70
0 BL.	22.03	6.67	10.00	12.64	3.77	16.53
N	59	75	40	174	53	121

- En 2.º uno de cada cinco estudiantes suspende en todos los bloques.
- En mujeres cuatro de veinticinco alumnas no aprueba ningún bloque.
- Solo en 4.º uno de cada dos estudiantes aprueba los cuatro bloques.
- Tres de cada cinco hombres aprueban los cuatro bloques, mientras que en mujeres lo son dos.

Se aplica la t de Student para conocer si hay diferencias significativas en cada uno de los bloques, en el total, en actitud y en ansiedad. Se presentan los resultados en la tabla 4.

Tabla 4.

Resultados por sexo

	NUM	MED	GEO	INC	PCM	ACT	ANS
HOM	6.466	6.458	6.085	7.438	6.610	3.259	2.840
MUJ	6.025	5.446	4.948	6.328	5.686	3.208	3.048
t	1.224	2.887	2.565	3.117	2.862	0.626	-1.768
p	.222	.004	.011	.002	.005	.532	.079

- En todas las variables mejores resultados en hombres que en mujeres.
- Hay diferencias significativas en Medida, Geometría, Incertidumbre y Prueba.
- Ni en Números, Actitud y Ansiedad las diferencias son significativas por sexo.

Se aplica una F de Snédecor para conocer en cada bloque, Prueba, Actitud y Ansiedad si hay diferencias significativas. Se presenta la tabla 5 con los resultados.

Tabla 5.

Resultados por curso

	NUM	MED	GEO	INC	PCM	ACT	ANS
2.º	5.731	5.330	4.195	6.101	5.351	3.247	2.856
3.º	6.533	5.941	5.883	7.104	6.324	3.178	3.108
4.º	6.090	6.029	5.813	6.678	6.207	3.274	2.944
F	2.273	1.735	7.800	3.475	4.450	0.589	2.218
p	.106	.179	.001	.033	.013	.556	.122

- En 2.º se obtienen las medias más bajas en todos los bloques.
- En 3.º se obtienen las medias más altas en tres bloques, no en medida.
- La mejor actitud hacia las matemáticas la tienen los alumnos de 4.º.
- La menor ansiedad la tienen los alumnos de 2.º.
- En Números y Medida no hay diferencias significativas por curso.
- En Geometría ($p=.001$) e Incertidumbre ($p=.033$) hay diferencias significativas en detrimento de 2.º.
- En el conjunto de la prueba hay diferencias significativas ($p=.013$) en detrimento de 2.º con la puntuación más baja.
- No hay diferencias significativas por curso ni en actitud ni en ansiedad. En 3.º la actitud es más baja y la ansiedad más alta que en 2.º y 4.º.

Correlaciones entre variables de dominio cognitivo y afectivo

Para dar respuesta al tercer objetivo que se centró en describir la relación que existe entre las variables de dominio cognitivo y afectivo, se presenta la tabla 6 con las correlaciones entre las variables consideradas, tanto de dominio cognitivo como afectivo.

Tabla 6.

Correlaciones entre variables

	NUM	MED	GEO	INC	PCM	ACT	ANS
NUM	1.000						
MED	.664	1.000					
GEO	.664	.694	1.000				
INC	.666	.583	.631	1.000			
PCM	.878	.857	.869	.805	1.000		
ACT	.142	.152	.246	.117	.202	1.000	
ANS	-.240	-.196	-.296	-.164	-.265	-.715	1.000

- Las correlaciones entre bloques de contenidos son altas y significativas.
- Las correlaciones entre cada bloque y el total (PCM) son superiores a .8.
- Actitud y Ansiedad correlacionan inversamente con un valor alto.
- Actitud y Prueba correlacionan con un valor bajo, que no llega a ser significativo ($p=.159$).
- Ansiedad y Prueba (PCM) correlacionan negativamente con un valor bajo, pero significativo ($p=.009$).

Errores

Para dar respuesta al cuarto objetivo centrado en describir errores cometidos por bloques de contenido, se calculan porcentajes de respuestas bien, mal y en blanco por sexo, de cada uno de los bloques que componen la prueba y del total, porque de toda prueba de matemáticas el análisis de las respuestas es necesario como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De las 6090 (35x174) respuestas posibles, se contestan 3628 bien, 1038 mal y 1424 no se contestan.

En la tabla 7 se resume en porcentaje las respuestas bien, mal y en blanco por cada uno de los bloques de contenido y por sexo.

Tabla 7.

Porcentajes de respuestas bien, mal y en blanco, por sexo

	BIEN	NUM	MED	GEO	INC	PCM
Hombre	64.49	64.57	60.85	74.39	65.66	
Mujer	60.10	54.54	49.48	63.40	56.91	
Total	61.44	57.60	52.95	66.75	59.57	
MAL						
Hombre	13.38	22.64	13.92	8.63	14.93	
Mujer	15.48	26.08	18.08	11.33	17.97	
Total	14.84	25.03	16.81	10.51	17.05	
BLANCO						
Hombre	22.13	12.79	25.23	16.98	19.41	
Mujer	22.42	19.38	32.44	25.27	25.12	
Total	23.72	17.37	30.24	22.74	23.38	

- De cada diez respuestas, 6 se contestan bien, 2 se contestan mal y 2 se dejan en blanco.
- El bloque de Incertidumbre tiene el porcentaje más alto de respuestas correctas, dos de cada tres estudiantes y el más bajo el de Geometría, uno de cada dos estudiantes.
- De las respuestas mal, el porcentaje más alto corresponde a Medida con uno de cada cuatro estudiantes y el más bajo a Incertidumbre con uno de cada diez estudiantes.
- De las respuestas en blanco Geometría y Medida tienen los porcentajes más alto y más bajo, respectivamente.

La totalidad de los futuros maestros participantes comete errores en alguna de las 35 cuestiones. Se toman los resultados de los diez alumnos con calificaciones de sobresaliente, que tienen 32, 33 o 34 puntos. Hay 4 alumnos con 32 puntos, 1 con 33 y 5 con 34. De ellos 3 son hombres y 7 mujeres. Por curso 1 es de 2.º, 5 de 3.º y 4 de 4.º.

Se han analizado las respuestas de los quince estudiantes que no llegan a 3 puntos sobre 10 en la prueba, lo que supone tener bien 10 como máximo de las 35 cuestiones de la prueba. Hay 1 alumno con 4, 1 con 5, 1 con 6, 1 con 8, 3 con 9 y 8 con 10. De ellos 1 es hombre y 14 son mujeres. Por curso 10 son de 2.º, 3 de 3.º y 2 de 4.º.

Hay errores de concepto y de procedimiento, errores graves y errores por falta de conocimientos anteriores, hay errores por una falta de comprensión lectora y otros por “señalar algo” aunque no tenga sentido. Errores que como dicen Socas, Hernández y Palarea (2014) van desde falta de comprensión del texto, a no saber el significado de las palabras y a no comprender globalmente el texto, a errores en operaciones, a falta de conocimientos de los procesos y de los razonamientos.

Algunas respuestas equivocadas se reproducen indicando sexo, edad, curso, resultado de la prueba (PCM), ansiedad (ANS) y actitud (ACT) del alumno, junto con el indicativo del Proceso Cognitivo del ítem (RR=Razonar y reflexionar, AA=Aplicar y analizar, CR=Conocer y reproducir), Dificultad del ítem y Bloque al que pertenece (NUM=Números, MED=Medida, GEO=Geometría, INC=Incertidumbre).

- Mujer, 19 años. Curso 3.º, PCM=25, ANS=2.333, ACT=2.76. RR-Baja-INC.

4. Pablo y tú vais a jugar lanzando las cuatro monedas al aire. Pablo apuesta por que salgan todas caras. Tú apuestas por que salgan todas cruces.

6CM04 **Elige la afirmación correcta.**

A. Pablo tiene más probabilidad de ganar que tú.
 B. Tú tienes más probabilidad de ganar que Pablo.
 C. Los dos tenéis la misma probabilidad de ganar.
 D. Seguro que alguno de los dos ganará.

- Mujer, 21 años. Curso 4.º, PCM=25, ANS=1.417; ACT=4.08. AA-Media-MED.

Salida del sol	6:50 h
Horas de sol	15 horas

5:13h	Pleamar
11:24h	Bajamar
17:30h	Pleamar
23:35h	Bajamar

6. Luis nunca ha visto una **puesta de sol** desde la playa e insiste a sus padres para ver si se pueden quedar hasta esa hora. **Rellena con números** la hora a la que se **pondrá el sol**.

6CM11

El sol se pondrá a las : horas.

- Mujer, 19 años. Curso 2.º, PCM=10, ANS=2.333, ACT=3.48. RR-Alta-NUM.

7. Luis quiere calcular la proporción de horas de sol que habrá el sábado. Expresa el resultado en una **fracción irreducible** y el **porcentaje equivalente**.

6CM12

Rellena con cifras:

/ ; que equivale al , %

Handwritten work: $15 \overline{)24} \rightarrow 15 \overline{)3} \rightarrow 24 \overline{)24} \rightarrow 50 \overline{)12} \rightarrow 0200^{14}$

- Mujer, 20 años. Curso 3.º. PCM=23. ANS=2.167, ACT=3.48. RR-Alta-NUM.

7. Luis quiere calcular la proporción de horas de sol que habrá el sábado. Expresa el resultado en una **fracción irreducible** y el **porcentaje equivalente**.

6CM12

Rellena con cifras:

/ ; que equivale al , %

Handwritten work: $24 - 100$, $15 - x$, $1500 \overline{)24} \rightarrow 60 \overline{)62} \rightarrow 12$

- Mujer, 19 años. Curso 2.º, PCM=9. ANS=2.333, ACT=3.64. RR-Media-GEO.

9. Por la tarde empezó a soplar viento del norte y Luis decidió volar su cometa.

CM13


¿Cuánto **suman los cuatro ángulos** del cuadrilátero que la forman?

A. 180°
 B. 270°
 C. 360°
 D. No tengo suficiente información.

- Mujer, 19 años. Curso 2.º. PCM=10. ANS=2.333. ACT=3.48. CR-Media-NUM.

14. Las calles de la piscina están separadas por boyas unidas con cintas. Las boyas tienen que estar a la misma distancia unas de otras. Disponen de cintas de 10 m y de 15 m que tienen que cortar en trozos de la misma longitud. Si han comprado la cantidad justa de cinta y no pueden desperdiciar nada, la longitud máxima de cada trozo de cinta, en metros, es:

6CM18



A. 10 B. 5 C. 25 D. 3

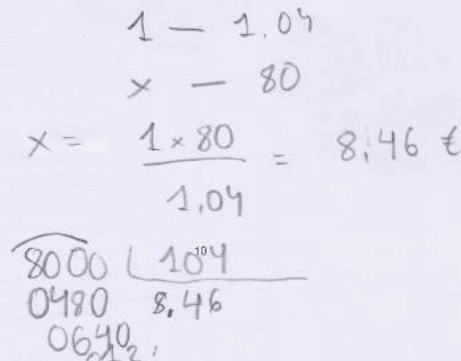
- Hombre, 21 años., Curso 2.º, PCM=23, ANS=2.833, ACT=2.8. AA-Media-MED.

18. El reloj cuesta 80 francos suizos. María solo tiene euros, pero el vendedor le dice que puede pagarle con esa moneda. Si un euro vale 1,04 francos suizos, ¿cuántos euros le cuesta a María el reloj? Redondea el resultado a céntimos de euro porque no tenemos unidad monetaria más pequeña.

6CM23

1€ → 1,04 franco

A. 76,92€
B. 76,00€
C. 83,20€
D. 76,95€

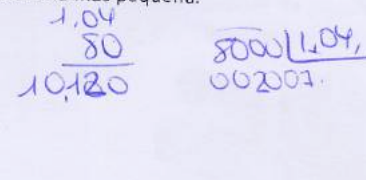
$$x = \frac{1 \times 80}{1,04} = 8,46 \text{ €}$$


- Mujer, 22 años. Curso 4.º PCM=29, ANS=2.25; ACT=3.84. AA-Media-MED.

18. El reloj cuesta 80 francos suizos. María solo tiene euros, pero el vendedor le dice que puede pagarle con esa moneda. Si un euro vale 1,04 francos suizos, ¿cuántos euros le cuesta a María el reloj? Redondea el resultado a céntimos de euro porque no tenemos unidad monetaria más pequeña.

6CM23

A. 76,92€
B. 76,00€
C. 83,20€
D. 76,95€

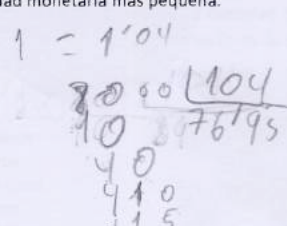


- Mujer, 21 años. Curso 4.º. PCM=25, ANS=3.667, ACT=2.72. AA-Media-MED.

18. El reloj cuesta 80 francos suizos. María solo tiene euros, pero el vendedor le dice que puede pagarle con esa moneda. Si un euro vale 1,04 francos suizos, ¿cuántos euros le cuesta a María el reloj? Redondea el resultado a céntimos de euro porque no tenemos unidad monetaria más pequeña.

CM23

A. 76,92€
B. 76,00€
C. 83,20€
D. 76,95€



- Mujer, 19 años. Curso 2.º, PCM=12, ANS=3.083, ACT=2.8. CR-Baja-GEO.

24. Durante el trayecto, Luis se fija en algunas señales de tráfico que aparecen en la carretera. Escribe la figura plana que representa cada imagen, eligiéndola de la siguiente lista:

6CM32

círculo – cono – cuadrado – hexágono – pentágono
rectángulo – triángulo – octógono

triángulo	hexágono	cuadrado	rectángulo	círculo

- Mujer, 19 años. Curso 3.º, PCM=25, ANS=2.333, ACT=2.76. AA-Baja-MED.

25. En la primera clase, la profesora les propone la siguiente actividad:

6CM33

- En grupos de 4, utilizaréis una cinta métrica para hallar vuestra altura. Después tendréis que ordenar **vuestros nombres**, de menor a mayor altura.

El grupo de Luis recogió los siguientes resultados:

Luis: 148 cm = 1,48 m
 Marta: 1,4 m = 1,4 m
 Javier: 16 dm = 1,6 m
 Laura: 1,52 m = 1,52 m

m dm cm mm
 148

Más alto

Más bajo

Nombres	1,4 m	148 cm	1,52 m	16 dm
---------	-------	--------	--------	-------

Discusión y conclusiones

En la Prueba de Competencia Matemática (PCM) se presentan 10 ítems de Proceso Cognitivo “Razonar y Reflexionar” (RR), 15 de “Aplicar y Analizar” (AA) y 10 de “Conocer y Reproducir” (CR) y en los resultados por ítems hay 9 suspensos que corresponde 5 a RR, 3 a AA y 1 a CR, lo que indica que el 50 % de los ítems propuestos de RR se suspenden, mientras que de AA es el 20 % y de CR es el 10 %. Pero “utilizar procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas, realizando los cálculos necesarios y comprobando las soluciones obtenidas” (Real Decreto 126/2014, p. 19387) es fundamental en el currículo básico de Primaria y como dicen Alguacil et al. (2016) “la finalidad principal del profesor en el aula es ayudar a sus alumnos a desarrollar el razonamiento matemático...” (p. 427) y en la prueba el 50 % de los ítems de razonar y reflexionar no se aprueban.

Al igual que en el estudio de Abrate et al. (2006) la totalidad de los estudiantes que participan en la investigación comete algún error. De cada diez respuestas seis se contestan bien, dos con error y dos se dejan en blanco.

Uno de cada tres futuros maestros no alcanza la Competencia Matemática de 6.º de Primaria y en 2.º dos de cada cinco, suspende. En 2.º, por bloques, en Geometría uno de cada dos alumnos suspende y uno de cada cinco suspende los cuatro bloques, mientras que en 4.º uno de cada dos estudiantes aprueba los cuatro bloques. En ninguno de los bloques se alcanza una media de Notable y por sexo de cada cinco estudiantes que aprueban tres son hombres y dos son mujeres. El peor bloque es el de Geometría. Peores resultados se dan en 2.º (suspenso en Geometría) y mejores resultados en 4.º (notable en Incertidumbre). Por sexo mejores resultados en hombres que en mujeres.

La media de la Prueba de Competencia Matemática es de 5.97, por curso es 5.35 en 2.º, 6.32 en 3.º y 6.21 en 4.º, y por sexo es 6,61 para hombres y 5,69 para mujeres. Resultados mejores que en Nortes y Nortes (2016) en donde la media de la prueba es de 3.55, por curso en 2.º es de 3.17, en 3.º de 3.45 y en 4.º de 4.11, y por sexo 3.97 en hombres y 3.37 en mujeres. Las dos pruebas son de contenidos matemáticos de 6.º de Primaria, pero la Prueba de Ingreso al Cuerpo de Maestros es de un grado de dificultad superior y en donde solo la mitad de los alumnos contestó bien a la tercera parte de las cuestiones de Matemáticas.

El que uno de cada tres futuros maestros no logre la Competencia Matemática (suspende la Prueba), que en 2.º no la logre el 44 %, en 3.º el 25 % y en 4.º el 35 % es un mal dato para el sistema educativo y en particular para la futura docencia en Educación Primaria.

Estamos en la línea de Abrate et al. (2006) de que es más fácil aprender conocimientos nuevos que desaparecer errores viejos, que es mejor explicar el por qué de los errores antes que indicar el modo correcto de hacer las cosas y que es mejor ver el error como instrumento de investigación de los problemas del currículo que como sanción. Es en bloque de Geometría donde uno de cada cuatro alumnos comete error en su respuesta.

Socas et al. (2014) manifiestan que el origen de las dificultades depende del problema, pero también encuentran dificultades vinculadas con la afectividad y las emociones, en determinar el orden en que hay que realizar las operaciones o en identificar con claridad lo que se pide. Muestra de ello son los ejemplos presentados.

Dice Auzmendi (1992) que “si la persona considera que la materia es necesaria y, además, le gusta es lógico que esté más motivada hacia su estudio y utilización” (p. 93). Obtenida la actitud de los futuros maestros se ve que es ligeramente positiva y la ansiedad ligeramente por debajo del valor central. Pero calculada la actitud media de los diez alumnos de sobresaliente (3.504) y la de los quince alumnos con peor nota (3.395) en ambos casos están por encima de la actitud media (3.223) lo que nos indica que a mayor actitud hacia las matemáticas se obtienen mejores resultados en la materia no siempre se realiza, corroborando la baja correlación existente entre prueba y actitud ($r=-.202$) que no llega a ser significativa.

La ansiedad hacia las matemáticas con un valor próximo al central tiene en estudiantes de sobresaliente (2.508) un valor inferior al de los estudiantes con peores notas (2.972), pero en ambos casos inferior a la ansiedad media del estudio (2.985), lo que nos indica que no siempre los alumnos con peores calificaciones tienen mayor ansiedad que la media de alumnos participantes.

La correlación entre Prueba y Ansiedad ($r=-.265$) es negativa, baja y significativa, mientras que la correlación entre Actitud y Ansiedad ($r=-.715$) es negativa, alta y significativa, lo que

nos indica que a medida que la Ansiedad es mayor la Actitud hacia las Matemáticas es menor.

Es alentador observar como los alumnos de 3.º, tras cursar 12 créditos de Matemáticas y su didáctica I mejoran los resultados en todos los bloques, pero es preocupante ver que empeoran en 4.º tras cursar 9 créditos de Matemáticas y su didáctica II.

Los maestros en ejercicio saben de la necesidad de conocer las matemáticas elementales y el dominio de los contenidos es fundamental, porque no se puede enseñar lo que no se sabe y la respuesta dada por los maestros entrevistados en Martín del Pozo et al. (2013) es concluyente, ya que cuatro de cada cinco maestros entrevistados consideró fundamental dominar los contenidos del área que imparten y el quinto no lo considera fundamental, porque se trata de contenidos muy elementales.

Si tener la Competencia Matemática correspondiente a 6.º de Primaria es lograr un “bien”, tener una actitud hacia las matemáticas ligeramente positiva (3.2) y una ansiedad neutra (3), entonces se están formando adecuadamente a los futuros maestros, pero si se quiere mejorar la profesionalización de los alumnos del Grado de Maestro de Primaria habrá que mejorar en la docencia del Área de Didáctica de las Matemáticas y recordar a Lacasa y Rodríguez (2013) que son concluyentes en su estudio sobre futuros maestros indicando que quienes acaban dominando mejor la Didáctica de las Matemáticas son aquellos que mejor domina las Matemáticas, y en este estudio la mitad de los ítems de razonar y reflexionar se suspenden.

Referencias

- Abrate, R., Pochulu, M. y Vargas, J. M. (2006). *Errores y dificultades en Matemáticas. Análisis de causas y sugerencias de trabajo*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de <http://unvm.galeon.com/Libro1.pdf>
- Alguacil, M., Boqué, M. C. y Pañellas, M. (2016). Dificultades en conceptos matemáticos básicos de los estudiantes para maestro. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 419-430.
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la Matemática-Estadística en las enseñanzas medias y Universitaria*. Bilbao: Mensajero.
- Castro, A., Mengual, E., Prat, M., Albarracín, L. y Gorgorió, N. (2014). Conocimiento matemático fundamental para el Grado de Educación Primaria. Inicio de una línea de investigación. En M. T. González, M. Codes, D. Arnau y T. Ortega (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XVIII* (pp. 227-236). Salamanca: SEIEM.
- Estrada, A. y Díaz-Palomar, J. (2011). Las actitudes hacia las matemáticas. Análisis descriptivo de un estudio de caso exploratorio centrado en la Educación Matemática de familias. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 116-132.
- Fennema, E. y Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitude scales instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by males and females. *JSAS Catalog of Selected Documents of Psychology*, 6(1), 31.
- Gómez-Chacón, I. (2009). Actitudes matemáticas: propuestas para la transición del bachillerato a la universidad. *Educación Matemática*, 21(3), 5-32.
- INEE (2016). Evaluación final de Educación Primaria. Competencia Matemática. 6.º curso de Educación Primaria. Curso 2015-2016. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluacionfinalprimaria/pruebasinee201617/cm20166epguia.pdf?documentId=0901e72b8218e044>

- Lacasa, J. M. y Rodríguez, J. C. (2013). Diversidad de centros, conocimientos matemáticos y actitudes hacia la enseñanza de las matemáticas de los futuros maestros en España. En *TEDS-M Estudio Internacional sobre la formación inicial en Matemáticas de los maestros*. IEA. Informe español. Volumen II. Análisis secundario. Madrid-MECD, pp 65-97. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/teds-m-vol2-linea.pdf?documentId=0901e72b8171f9cf>
- Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. y de Juana, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-287.
- Nortes, R. (2011). Prueba de conocimientos matemáticos de 6.º de Educación Primaria: una aplicación a futuros maestros. *Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* (pp. 527-538). Murcia: Universidad de Murcia.
- Nortes, R. y Nortes, A. (2016). Resolución de problemas, errores y dificultades en el Grado de Maestro de Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 103-117.
- Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53747-53750.
- Pañellas, M. (2016). Reaprender los conocimientos matemáticos básicos. *Tribuna d'educació*. Recuperado de <http://www.tribunaeducacio.cat/reaprender-los-conocimientos-matematicos-basicos/>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.
- Rico, L., Marín, A. Lupiáñez, J. L. y Gómez, P. (2008). Planificación de las matemáticas escolares en secundaria. El caso de los Números Naturales. *Suma*, 58, 7-23.
- Segovia, I. y Rico, L. (2011). *Matemáticas para maestros en Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Socas, M. M., Hernández, J. y Palarea, M. M. (2014). Dificultades en la resolución de problemas matemáticos para profesores de educación primaria y secundaria. En J. L. González, J. A. Fernández-Plaza, E. Castro-Rodríguez, M. T. Sánchez-Compañía, C. Fernández, J. L. Lupiáñez y L. Puig (Eds.), *Investigaciones en Pensamiento Numérico y Algebraico e Historia de la Matemática y Educación Matemática 2014* (pp. 145-154). Málaga: Dpto. de Didáctica de las Matemáticas, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales y SEIEM. Recuperado de <http://www.seiem.es/docs/grupos/pna/ActasPNA2014.pdf>

Rodríguez-García, A.M., Sola-Martínez, T. & Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 161-178. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.275121>

Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación

Antonio-Manuel Rodríguez-García, Tomás Sola-Martínez, Manuel Fernández-Cruz

Universidad de Granada

Resumen

Numerosos investigadores afirman que la docencia es una profesión altamente estresante, por lo que se convierte en un escenario idóneo para la aparición de burnout (agotamiento emocional, despersonalización y baja autorrealización). No obstante, la atención y estudio de los investigadores acerca del burnout en el campo de la Educación Superior ha sido menor en detrimento de otros niveles y etapas, pese a los cambios y transformaciones que ha experimentado la Educación Superior en los últimos años y que justifican la necesidad de investigación en esta línea. Esta revisión bibliográfica ha tenido como objetivo describir los diferentes objetivos, métodos, instrumentos y variables de investigaciones en este escenario, y así conocer el estado de la cuestión respecto al docente de universidad. Posteriormente, se ha realizado un análisis de las mismas para extraer los datos más importantes de cada investigación y que pueden ser de ayuda para el avance del conocimiento en esta área. Se concluye con una problemática que va acrecentándose y que dificulta el desarrollo profesional del docente de universidad.

Palabras clave

Burnout; educación superior; desarrollo profesional docente; revisión de literatura.

Impact of Burnout on the professional development of professors. A review of research

Abstract

Many researchers claim that teaching is a highly stressful profession, becoming an ideal stage for the emergence of burnout (emotional exhaustion, depersonalization and low personal accomplishment). However, researchers' attention and their studies of burnout in

Contacto:

Antonio-Manuel Rodríguez-García, arodrigu@ugr.es, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, 18011. Universidad de Granada

the field of Higher Education has been reducing to the detriment of other levels and stages, in spite of the changes and transformations experienced in Higher Education in recent years, that justifies the need for further research in this field. This literature review has had as a goal to describe the different objectives, methods, tools and variables used in different research about this area and, thus, knowing the actual knowledge about the state of affairs in relation to the problem with university teachers. Afterwards, it has been done an analysis of these investigations to extract the most important data of each one and that can be helpful to the advancement of knowledge in this circle. It concludes with a problem that is increasing and it hinders the professional development of professors.

Key words

Teacher burnout; higher education; teacher professional development; reviews of the literature.

Introducción

El origen del estudio del burnout comienza con las indagaciones de Freudenberg en los 70, siendo pionero en considerar que el *burnout* es un síndrome que se presenta en sujetos que dedican su profesión a ayudar a los demás y/o que persiguen metas y objetivos complicados de lograr.

Sin embargo, fueron Maslach y Jackson (1981) quienes precisaron el término burnout para referirse a un proceso gradual de pérdida de la responsabilidad laboral y de crecimiento del desinterés en distintos profesionales. Aunque ha sido ampliamente interpretado y traducido, la definición más apoyada (e.g. Ineme e Ineme, 2016) fue la que propuso Maslach (1982, p.2), entendiéndolo como un *“síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal”* que nace como *“respuesta a la tensión emocional crónica procedente del trabajo con otras personas”*.

La conceptualización de Maslach (1982), Maslach y Jackson (1981), etc., identifica tres dimensiones del burnout:

- **Agotamiento emocional:** originado por las presiones laborales, de modo que el profesional experimenta una disminución de su capacidad para dar más de sí o para entregarse a los demás, produciéndose una disminución de la energía, de los recursos emocionales propios y un aumento del desgaste profesional.
- **Despersonalización:** aparición de sentimientos y actitudes negativas, cínicas, deshumanizadas o excesivamente insensibilizadas respecto a las personas con las que trabaja.
- **Baja realización personal:** desvalorización de las competencias profesionales, tendiendo a la autoevaluación negativa de sí mismo y de su trabajo, conllevando un descenso de la competencia profesional, capacidad de logro y éxito profesional.

Sin embargo, el burnout en Educación Superior ha sido relativamente poco estudiado (Kuimova et al., 2016) a diferencia de otras etapas (Moreno-Jiménez et al., 2009). Partiendo de estas premisas, este estudio tiene por objetivo proporcionar una visión ajustada y actualizada del burnout en Educación Superior. Así, el proceso de indagación ha estado encaminado a ofrecer respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Qué objetivos persiguen estas investigaciones?
- b. ¿Qué muestreo utilizan?
- c. ¿Qué instrumentos y métodos emplean?
- d. ¿Cuáles son las principales variables estudiadas?

Metodología

El método seguido ha sido la revisión bibliográfica, dada su idoneidad para resumir el conocimiento actual en un área determinada (Hernández, Fernández y Baptista, 2016). El proceso seguido se detalla a continuación:

Términos de búsqueda

Fueron delimitados mediante Thesaurus ERIC. Seleccionamos: “*Teacher Burnout*”, por ser referido explícitamente al ámbito educativo; “*Higher Education*”, por ser el foco de nuestro estudio; “*College Faculty*”, por delimitar las características del personal docente de Educación Superior; y “*Teaching Conditions*”, para comprender las condiciones que llevan al sujeto al burnout.

Bases de datos

Se utilizaron bases de datos internacionales de reconocido prestigio (WoS, Scopus y ERIC), repositorios y catálogos institucionales (Dialnet, Biblioteca de la Universidad de Granada y TESEO). Además, se realizó una búsqueda manual a partir de la bibliografía recuperada electrónicamente.

Estrategia de indagación

Fue realizada mediante combinaciones por pares con el conector “and”, restringiendo la búsqueda a la aparición en el título, resumen o desarrollo del texto. Para la búsqueda en español, el proceso fue similar, sabiendo que “*Teacher Burnout*” se traduce como “Burnout”, “Malestar docente”, “Desgaste profesional” o “Síndrome de Quemarse por el Trabajo”; “*Higher Education*” como “Educación Superior” o “Universidad”; “*College Faculty*” como “Staff académico, Personal o PDI” y, por último, “*Teaching Conditions*” como “Condiciones de trabajo/enseñanza”. No se tuvieron en cuenta las combinaciones “*Teaching Conditions*” y “*Higher Education*”, así como “*College Faculty*” y “*Higher Education*” debido a la generalidad de resultados.

La búsqueda se inició en marzo de 2015 hasta mayo de 2015. Finalmente, se volvió a realizar una búsqueda y revisión en mayo de 2017 para su ratificación.

Criterios de inclusión

Contemplamos estudios empíricos, nacionales o internacionales, con muestras docentes de Educación Superior, realizados en los últimos dieciséis años en el área de educación y con posibilidad de acceso, al menos, al resumen. No se consideraron actas ni *proceedings* derivados de congresos.

Resultados

La combinación de los resultados de búsqueda registró 1838 documentos, cuyo proceso de reducción (Tabla 1) dio lugar a la extracción de 60 investigaciones que contemplaban los criterios de inclusión (Figura 1 y 2).

Tabla 1.

Proceso de selección

Muestreo	Tarea	Referencias
1º Fase	Revisión de títulos, resúmenes y posibilidad de acceso al texto completo.	523
2º Fase	Revisión en profundidad.	213
3º Fase	Extracción final de las investigaciones que contemplan los criterios de inclusión (últimos 16 años)	60

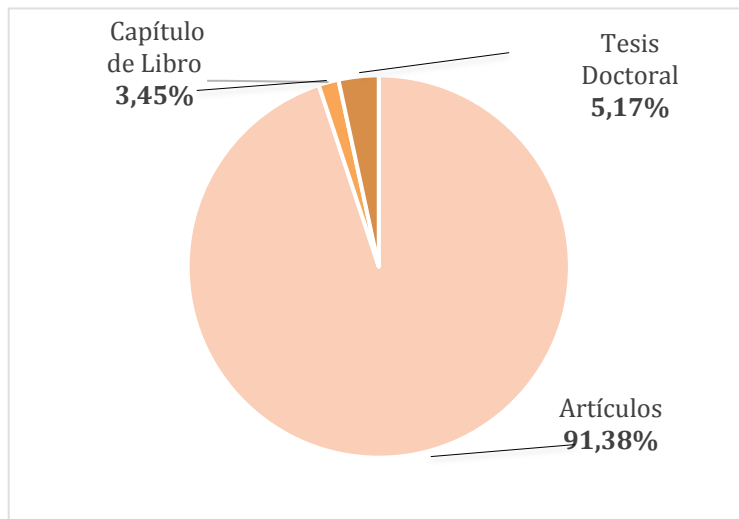


Figura 1. Soporte del material analizado



Figura 2. Cantidad de referencias analizadas por fechas

Objetivos de las investigaciones

El grueso recae en conocer la presencia del burnout en función de distintas variables (Tabla 2): Byrne et al. (2013), Da-Silva et al. (2013), Guido et al. (2012), Henny et al. (2014), Karapinar, Camgoz y Ekmekci (2016), Kuimova et al. (2016), McCann y Holt (2009), Padilla y Thompson (2016), Rothmann y Barkhuizen (2008), Shanafelt et al. (2009), Tümkeya (2007) y Wu, Liu y He (2013). Correa-Correa et al. (2010), Martínez, Moreno-Jiménez y Ferrer (2009) y Taris, Schreurs y Van (2001), además, añaden la necesidad de conocer los antecedentes y consecuencias del síndrome.

Tabla 2.

Principales objetivos de investigación

Autor(es)	Objetivo (Conocer, Analizar...)
Adekola (2010); Van Emmerik (2002)	Relación entre burnout y sexo.
Arquero y Donoso (2013)	Relación entre el burnout, la docencia y la investigación.
Avargues, Borda y López (2010a)	Papel de la competencia personal percibida en la aparición del burnout.
Avargues, Borda y López (2010b)	Prevalencia del agotamiento y despersonalización en relación a distintos factores psicosociales.
Bilge (2006)	Relación entre burnout y satisfacción laboral y otros factores relacionados.
Buunk et al. (2007); Durán, Extremera y Rey (2001)	Grado de burnout de docentes de distintas etapas (primaria, secundaria y universidad) y su asociación con variables socio-demográficas.
Cárdenas, Méndez y González (2014)	Relación de las puntuaciones obtenidas por los docentes en el desempeño de su labor con el grado de estrés percibido y la presencia de burnout.
De Sousa y Mendoza (2009); Karapinar, Camgoz y Ekmecki (2016)	Poder de mediación del compromiso organizacional afectivo del docente en relación a las percepciones de justicia distributiva y burnout.

Autor(es)	Objetivo (Conocer, Analizar...)
Ford (2012)	Influencia de las características individuales y situacionales sobre el burnout.
Ghorpade, Lackritz y Gangaram (2007)	Burnout y personalidad.
Guerrero (2003a; 2003b); Quass (2006)	Modos de afrontamiento del estrés y burnout, así como su prevalencia, y las distintas estrategias empleadas por los docentes para tratarlo.
Ineme e Ineme (2016)	Relación entre el burnout y las acciones de huelga.
León-Rubio, Cantero y León (2011); Kulimova et al. (2016)	Rol desempeñado por la autoeficacia y su relación con las condiciones laborales y el burnout.
Li, Li y Sun (2013)	Percepciones de los docentes en relación a la motivación, el burnout, la satisfacción laboral y la carga laboral.
McClenahan, Giles y Mallet (2007)	Efectos de las exigencias laborales, el control y el apoyo en la satisfacción, burnout y estrés
Montero-Marín et al. (2011)	Asociaciones entre una clasificación de tipos de burnout con características sociodemográficas y laborales generales.
Moreno-Jiménez et al. (2009)	Efectos de mediación del burnout en relación a las demandas, conflicto interpersonal e intenciones de abandono.
Olivos-Jara, Galán-Carretero y Santos-Segovia (2014)	Relación entre la carga de trabajo y las actitudes hacia éste, en relación al bienestar y burnout.
Otero-López, Santiago y Castro (2008)	Principales predictores en diferentes niveles (personal, psicosocial, laboral y no laboral) con el burnout.

Autor(es)	Objetivo (Conocer, Analizar...)
Padilla y Thompson (2016)	Relación entre la distribución del tiempo, presión, apoyos y burnout.
Pando-Moreno et al. (2006)	Factores psicosociales laborales negativos percibidos por el trabajador y su relación con el burnout
Rothmann, Barkhuizen y Tytherleigh (2008)	Relación entre burnout, salud, demandas laborales y personalidad.
Siegall y McDonald (2004)	Prevalencia del burnout en relación al ambiente, condiciones laborales y recursos empleados para hacer frente a los aspectos negativos de su trabajo y conocer la satisfacción y las intenciones de abandono.
Teven (2007)	Correspondencia entre la personalidad, el burnout y su influencia en la satisfacción laboral y en la motivación
Zhang y Zhu (2007)	Trabajo emocional y sus efectos en el burnout y la satisfacción.
Zhong et al. (2009)	Relación entre estrés laboral, burnout, depresión y salud.

Muestreo

Las investigaciones analizadas provienen de Europa (46,19%), América (36,96%), Asia (11,22%) y África (5,64%). La media muestral es de 428 docentes. No se han contabilizado las investigaciones de Durán et al. (2001) y Montero-Marín et al. (2011) por no reflejar con precisión su muestra. La técnica de muestreo empleada se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Consideración de la técnica de muestreo en las investigaciones

Muestreo	Autores	%
Muestreo aleatorio representativo	E.g: Adekola (2010); Henny et al. (2014); Montero-Marín et al. (2011); Olivos-Jara et al. (2014); Padilla y Thompson (2016).	17,3

Muestreo	Autores	%
Muestreo probabilístico aleatorio estratificado	Rothmann y Barkhuizen (2008) y Zhong et al. (2009).	3,77
Muestreo probabilístico aleatorio simple	E.g.: Malinauskas et al. (2010), McCann y Holt (2009), McClenahan et al. (2007)	9,43
Muestreo no probabilístico	Barbosa et al. (2009), Cárdenas et al. (2014) y Ponce et al. (2005).	5,66
Sin criterios de muestreo	Arquero y Donoso (2013) y otros.	63,84

Metodología e instrumentos empleados

Predomina un enfoque de investigación cuantitativa, no experimental, transversal mediante encuesta, sucediendo en 59 (98,33%) de las investigaciones analizadas. La investigación de Wu et al. (2013) es la única revisada con una metodología exclusivamente cualitativa.

Algunos autores otorgan más detalles sobre la metodología. La naturaleza de los estudios de Adekola (2010) y Cárdenas et al. (2014) son correlacionales con diseño ex post facto. La investigación de Marrau (2004) es exploratoria y la de Ponce et al. (2005) descriptiva, comparativa y correlacional. El resto de autores realizan un estudio descriptivo, de corte transversal cuantitativo mediante encuesta.

Atendiendo a la dimensión temporal, a excepción de la investigación llevada a cabo por Buunk et al. (2007) –de corte longitudinal–, el resto de estudios (98,33%) lo hacen de manera transversal.

Para la descripción de los instrumentos de recogida de información solamente se han contemplado aquellas escalas de medida del burnout. El 86,67% emplearon el Maslach Burnout Inventory en alguna de sus versiones (Figura 3). Este instrumento ha recibido un gran aval por parte de la comunidad científica (Kuimova et al., 2016) aunque, evidentemente, no ha sido el único instrumento aplicado (Tabla 4).

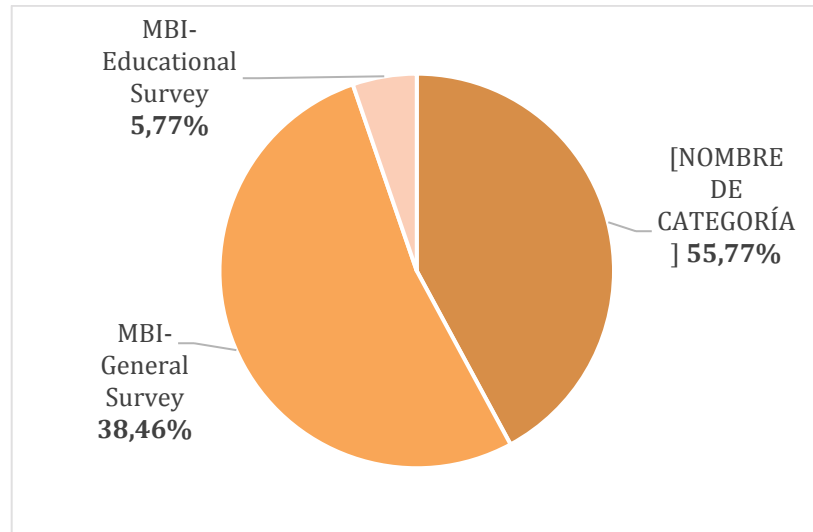


Figura 3. Empleo escala MBI

Tabla 4.

Otros instrumentos

Autor	Instrumento
Correa-Correa et al. (2010)	Brief Burnout Questionnaire (BBQ).
Da-Silva et al. (2013)	Cuestionario de Evaluación para el Síndrome de Burnout (OSE).
Ineme e Ineme (2016)	Teacher's Burnout Scale.
Karapinar, Camgoz y Ekmecki (2016)	Areas of Work Life Scale (AWS)
Malinauskas et al. (2010)	The Coach Burnout Questionnaire (CBQ).
Marrau (2004)	Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP).
Montero-Marín et al. (2011)	The Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BSCQ-36).
Wu et al. (2013)	Entrevistas abiertas.

VARIABLES MÁS SIGNIFICATIVAS

Las variables más significativas contempladas en los estudios son las siguientes:



Figura 4. Variables más significativas analizadas

Variabes sociodemográficas y personales

En relación al **sexo**, Arquero y Donoso (2013), Barbosa et al. (2009), Buunk et al. (2007), Ghorpade et al. (2007), Henny et al. (2014) y Lackritz (2004) mostraron que las mujeres presentaban mayor agotamiento emocional, según Martínez et al. (2009) debido a condiciones laborales inferiores, categorías profesionales más inestables, mayor dificultad para conciliar la vida profesional y personal, o por el sesgo existente entre ambos sexos (Tümkaya, 2007). Quass (2006) alentaba de una mayor probabilidad de ausentismo de éstas debido a esas puntuaciones. Adekola (2010) y Malinauskas et al. (2010) no encontraron datos significativos.

Bilge (2006) y Lackritz (2004) hallaron una mayor puntuación del hombre en despersonalización, aunque Adekola (2010) y Tümkaya (2007) no obtuvieron relaciones significativas.

Adekola (2010), Arquero y Donoso (2013) y Barbosa et al. (2009) apuntaron hacia una menor realización personal de las mujeres, aunque Tümkaya (2007) no obtuvo resultados reveladores.

Correa-Correa et al. (2010) encontraron una relación significativa en la tridimensionalidad del burnout y ser hombre, al contrario que Marrau (2004) y Pando-Moreno et al. (2006). Sin embargo, Durán et al. (2001), Henny et al. (2007) y Hogan y McKnight (2007) no encontraron datos reveladores respecto al sexo, aunque afirmaban que el problema parecía ser más característico del perfil femenino. Byrne et al. (2013) y Rothmann y Barkhuizen (2008) no encontraron diferencias significativas.

Por otro lado, Avargues et al. (2010b), Correa-Correa et al. (2010), Kilici, Erdogan y Sozen (2012) y Rothmann y Barkhuizen (2008) señalaron una correlación muy significativa entre la **edad**, el agotamiento y la despersonalización, siendo superior en los jóvenes docentes. Lackritz (2004) señaló que la menor edad produce mayor agotamiento emocional a causa de unas condiciones laborales menos satisfactorias, inestabilidad contractual, horario docente más extenso, tutorías, etc. (Martínez et al., 2009). Tümkaya (2007) añade la inexperiencia y la inferioridad salarial lo que, a su vez, conlleva a una autorrealización inferior. Finalmente, Crosmer (2009) y Viloría y Paredes (2002) relacionaron la veteranía en la profesión con una mayor realización personal.

Durán et al. (2001), Henny et al. (2014), Otero-López et al. (2008) y Tümkaya (2007) encontraron una correlación negativa entre la **experiencia laboral** y el agotamiento emocional. Sin embargo, Lackritz (2004), Malinauskas et al. (2010) hallaron mayor

agotamiento en docentes con más de diez años de experiencia y Montero-Marín et al. (2011) en aquellos con más de dieciséis, llegando a manifestar una actitud negligente hacia el mismo, una falta de control y un escaso o nulo reconocimiento de su labor. Sin embargo, Crosmer (2009) y Ponce et al. (2005) afirmaban que a mayor experiencia mayor realización personal.

Respecto a las **relaciones**, tener pareja no afecta directamente a la presencia de burnout, aunque ayuda a aumentar la realización personal (Durán et al., 2001). Distintamente, Kilici, Erdogan y Sozen (2012), señalaron una relación muy significativa entre estar casado/a y puntuar superiormente en las tres dimensiones. Ponce et al. (2005) y Vilorio y Paredes (2002) no encontraron resultados significativos.

En esta línea, las **estrategias y recursos de afrontamiento** se tornan esenciales para contrarrestar los efectos del burnout, responder a las demandas laborales y conseguir los objetivos (Moreno-Jiménez et al., 2009 y Siegall y McDonald, 2004). Guerrero (2003a) encontró una mayor tendencia del docente que padecía agotamiento a emplear estrategias pasivas (desahogo, desconexión conductual, aceptación o consumo de sustancias). Por otro lado, Guerrero (2003b), Santiago y Otero-López (2005) y Quass (2006) señalaron una mayor frecuencia de empleo de estrategias centradas en el problema y en la búsqueda de soluciones (planificación, reinterpretación positiva, afrontamiento activo y búsqueda de apoyos) y, en menor medida, estrategias evasivas o de resignación. Barbosa et al. (2009) destacó el desarrollo personal, resolución del problema, planificación y reinterpretación positiva como estrategias más empleadas.

Avargues et al. (2010a) y León-Rubio et al., (2011) señalan que una **autoeficacia y competencia personal** positiva inhibe el agotamiento y contribuye a la mejora de la realización personal, así como una mayor dedicación motivadora hacia su labor. Li, Li y Sun (2013) y Teven (2007) mostraron que la implicación y motivación intrínseca hacia el trabajo inhiben el burnout, mejoran las relaciones y reducen el agotamiento. Buunk et al. (2007) afirmaron que, si al término del curso, el docente tendía a valorar su trabajo negativamente, la problemática aumentará en los años siguientes. Byrne et al. (2013) agregaron el sentido de incompetencia en las relaciones con el alumnado y en la consecución de logros como elementos facilitadores de actitudes despersonalizadas.

En la **personalidad**, Ghorpade et al. (2007) afirmaron que el agotamiento correlacionaba negativamente con la extraversión y la estabilidad emocional. La despersonalización correlaciona negativamente con la amabilidad y la estabilidad emocional y la realización personal lo hace positivamente con la extroversión, amabilidad, estabilidad emocional y meticulosidad. Otero-López et al. (2008), Santiago y Otero-López (2005), Rothmann et al. (2008) y Tümkaya (2007) afirman que el optimismo reduce los efectos perjudiciales del burnout. Martínez et al. (2009) señalaban que los sujetos con una personalidad introvertida, aislada, fría e individualizada obtienen mayores puntuaciones de burnout, perjudicando su trabajo en equipo.

Variables laborales y organizacionales

En el **desempeño del rol docente**, Arquero y Donoso (2013), Guido et al. (2012), Kilici, Erdogan y Sozen (2012) y Shanafelt et al. (2009) afirman que la actividad investigadora correlaciona en mayor medida con el burnout frente a la docencia. A su vez, la realización personal de los docentes es menor en la investigación, y el desarrollo de sentimientos despersonalizados son levemente superiores en esta última. Resultados contrarios obtuvo Quass (2006).

La necesidad de formación continua, según Crosmer (2013), agravaba la sintomatología burnout, al igual que las condiciones horarias, cantidad de alumnado y tutorías. Lackritz (2004) señalaba la cantidad de estudiantes y la carga de trabajo como elementos facilitadores del agotamiento profesional. Resultados similares obtuvieron: León-Rubio et al. (2011), Martínez et al. (2009), Moreno-Jiménez et al. (2009), McClenahan et al. (2007), Otero-López et al. (2008) y Taris et al. (2001). Sin embargo, Olivos-Jara et al. (2014) señalaron que la prevalencia se aminora si la carga laboral va acompañada de una compensación económica.

Pando-Moreno et al. (2006) recogieron que el papel y funciones que son asignadas al docente, así como el desarrollo de su profesión, pueden convertirse en factores de riesgo que inciden en el aumento del burnout. Rothmann et al. (2008) señalan la escasez de recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el sistema de recompensas, como factores decisivos en el aumento del agotamiento y la despersonalización, mientras que el exceso de trabajo y la escasez de recursos se relacionan con las tres dimensiones.

Kuimova et al. (2016) y Santiago y Otero-López (2005) señalaron la sobrecarga laboral, las presiones temporales, la falta de control sobre sus tareas, la excesiva burocratización y tener que llevarse trabajo a casa como elementos facilitadores. Wu et al. (2013) encontraron la carga de trabajo, los salarios inadecuados, la sobrecarga de rol y las condiciones laborales como posibles desencadenantes del cansancio y el burnout.

Otero-López et al. (2008) y Padilla y Thompson (2016) consideran fundamental el **apoyo social** (familiar, compañeros de trabajo, estudiantes y sociedad en general) para contrarrestar el burnout. McClenahan et al. (2007) y Rothmann et al. (2008) afirman que la escasez de apoyos se convierte un factor de riesgo para la prevalencia del síndrome, especialmente en agotamiento. De hecho, Van Emmerik (2002) recoge la importancia del apoyo de compañeros y supervisores como inhibidores del mismo. Santiago y Otero-López (2005) declaran que la falta de apoyos, la interferencia de personal incompetente en el trabajo o los conflictos con los superiores, se asocian positivamente con el burnout.

Bilge (2006), Henny et al. (2014), Ineme e Ineme (2016), Olivos-Jara et al. (2014), Santiago y Otero-López (2005), Marrau (2004) y McClenahan et al. (2007) manifiestan un crecimiento paralelo del modelo tridimensional en relación a la **insatisfacción laboral**, aunque, Van Emmerik (2002) y Zhang y Zhu (2007) afirmaban que la existencia de apoyos aminoraba la insatisfacción y el burnout. Igualmente, Teven (2007) alegó que, si el docente poseía una alta implicación en su trabajo, su satisfacción era más positiva y reducía los índices.

Li et al. (2013) encontraron que los docentes que presentaban unos niveles promedio de burnout mostraban una satisfacción laboral intrínseca moderada en torno al reconocimiento de su trabajo, responsabilidad, promoción o aspectos referidos al contenido de la tarea. No obstante, la satisfacción laboral extrínseca, en lo referente a la organización del trabajo, el horario, remuneraciones, condiciones, entre otros, obtenía una menor puntuación que se relacionaba superiormente con el burnout. Finalmente, Siegall y McDonald (2004) localizaron una relación significativa entre insatisfacción laboral, burnout e intenciones de abandono, llegando a manifestar deseos de renuncia.

Karapinar, Camgoz y Ekmekci (2016) y Siegall y McDonald (2004) afirmaban que una percepción negativa del **ambiente laboral** propicia la aparición de burnout, especialmente agotamiento. Por ello, Cárdenas et al. (2014) atribuían a la institución la necesidad de velar por la creación de un ambiente de trabajo positivo que aminorase el burnout y el deterioro del desempeño profesional. Finalmente, De Sousa y Mendoça (2009) consideran la existencia de una relación afectiva positiva del empleado con la institución de trabajo como fuente reductora de burnout.

Lackritz (2004), Quass (2006) y Taris et al. (2001) encontraron una relación significativa entre la cantidad de *alumnado* y el burnout, debido a las numerosas clases, tutorías o trabajos que satisfacer (Crosmer, 2009). A su vez, Rothmann y Barkhuizen (2008) señalaron mayores cotas de burnout en profesores que trataban con alumnos de primer ciclo frente a los del segundo y tercer ciclo.

Viloria y Paredes (2002) afirman que el **rango laboral** constituye un aspecto determinante e incidente en el logro personal, superior cuanto mayor sea el cargo. Arquero y Donoso (2013), Azeem y Nazir (2008), Ferrel (2010) y Moreno-Jiménez et al. (2009) señalaban una relación superior entre burnout y docentes de rango laboral inferior a causa de la inestabilidad y carga laboral. Paredes (2001) estableció un orden regresivo en el que se encuentran: catedráticos de universidad, titulares, catedráticos de escuela universitaria y profesores ayudantes y asociados, quienes lo sufren en su grado máximo. Guerrero (2003b) situaba a los profesores ayudantes más proclives al burnout, por la dificultad mayor de promoción profesional (Olivos-Jara et al., 2014). No obstante, Rothmann y Barkhuizen (2008) no encontraron datos significativos.

Buunk et al. (2007) señalaron que la **ambigüedad de rol** ha supuesto un acrecentamiento del desgaste profesional y burnout, llegando a manifestar, en numerosas ocasiones, sensaciones de derrota. León-Rubio et al. (2011) y Rothmann et al. (2008) señalaron esta imprecisión como facilitadora del síndrome. Arquero y Donoso (2013) y Olivos-Jara et al. (2014) añadían que la falta de reconocimiento perjudicaba el desarrollo laboral, bienestar, salud e importancia que le otorga la sociedad a la profesión. Por ello, Santiago y Otero-López (2005) recogían que la ambigüedad de rol constituye una fuente de malestar que intercede en el desenvolvimiento eficaz del docente.

En la **lógica salarial**, De Sousa y Mendoça (2009) apuntaron que las percepciones inadecuadas de justicia distributiva por parte de los docentes facilitaban la frustración y el aumento del síndrome. Quass (2006) señaló que las bajas remuneraciones se constituían como el tercer factor predictivo de burnout, precedido por la docencia y la investigación. Rothmann et al. (2008) y Taris et al. (2001) indicaron que la infravaloración salarial y la escasez de recursos necesarios para el aprendizaje, el crecimiento y la consecución de los objetivos de la organización, aumentaban las puntuaciones de agotamiento y despersonalización.

Referente a las **TIC**, Ford (2012) señaló que los docentes que llevaban a cabo su trabajo en escenarios virtuales eran más propensos a padecer agotamiento. Hogan y McKnight (2007) constataron un alto grado de despersonalización, un grado medio de agotamiento y una escasa autorrealización en estos educadores. No obstante, McCann y Holt (2009) encontraron resultados contrarios.

Arquero y Donoso (2013) encontraron que un quinto de su muestra con contrato laboral estable habían contemplado alguna vez **abandonar la profesión**, ascendiendo al doble cuando se trata de contratos inestables. Ford (2012) encontró una cifra significativa en las intenciones de abandono de docentes virtuales. Martínez et al. (2009) hallaron una relación significativa entre las tres dimensiones del burnout y las intenciones de abandono. Moreno-Jiménez et al. (2009) señalaban la importancia de los recursos como facilitadores del logro de objetivos y amortiguadores de las demandas laborales y las intenciones de abandono. Finalmente, Siegall y McDonald (2004) encontraron una relación muy significativa entre la despersonalización y los propósitos de cambio.

Discusión y conclusiones

Esta revisión bibliográfica estuvo destinada a conocer la prevalencia del burnout entre los académicos de Educación Superior. Las causas que llevaron a focalizar en menor medida la investigación en este sector fueron recogidas por Kuimova et al. (2016), al señalar que estos docentes disfrutaban de una mayor libertad y autonomía de trabajo y decisión, alumnos motivados y autocontrolados, estabilidad laboral y menor dificultad para la promoción y reconocimiento de su labor, entre otros; hecho que se demuestra con la escasez de referencias encontradas durante los últimos años que investiguen el burnout en el docente de universidad. No obstante, la evidencia empírica que hemos analizado manifiesta la existencia de un problema que parece afectar cada vez más a este colectivo.

La convergencia europea, y sus correspondientes implicaciones, ha hecho que los académicos estén observando una transformación de sus funciones y del propio rol que desempeñan; así como una reconversión de sus condiciones laborales, caracterizadas por una caída de los salarios; aumento de la inestabilidad laboral y de la presión recibida; excesiva carga de trabajo; recursos cada vez más deficitarios; un acrecentamiento de las evaluaciones y rendición de cuentas; o una mayor brecha para promocionar (Khan et al., 2016; Kuimova et al., 2016; Muñoz-Cantero y Pozo, 2014; Padilla y Thompson, 2016).

En este contexto, la multiplicidad de tareas que tienen los docentes universitarios quedan resumidas en tres grandes ejes que versan su labor: docencia, gestión e investigación. Sin embargo, el valor que se le da a cada una de ellas es muy dispar y, a veces, una fuente de conflicto, pues las tareas relacionadas con la docencia no reciben el reconocimiento suficiente para acreditar en el sistema de méritos, a diferencia de la investigación. Todo ello parece crear un malestar generalizado en este colectivo, que ha de trabajar más arduamente para ver su reconocida su labor, mediante publicaciones en revistas de alto impacto lo que, a su vez, puede acarrear un detrimento de la labor docente, de su desarrollo profesional y de la propia vida del sujeto, ya que la investigación necesita de grandes esfuerzos mentales y actitudinales, y de un mayor tiempo para su terminación. De este modo, no parece atrevido afirmar que nos encontramos ante '*la enfermedad de los docentes del nuevo milenio*', como señalaban Ponce et al. (2005).

Finalmente, las limitaciones de nuestro estudio, y dadas las peculiaridades metodológicas y muestrales de las investigaciones analizadas, no parece quedar claro si los resultados pueden generalizarse a todo el colectivo académico. No obstante, existen convergencias comunes que salvaguardan la investigación en esta línea, y que nos confieren una visión amplia y genérica de un problema existente en Educación Superior. En consecuencia, es necesario continuar el estudio en este campo y, de esta manera, dar luz a un problema que cada día se enrarece con mayor consideración. Por otro lado, cuando se procedió a realizar la búsqueda, observamos que las investigaciones rescatadas no utilizaban las palabras clave delimitadas por ERIC Thesaurus para el objeto de estudio, lo que ha podido producir un sesgo de las investigaciones halladas, aunque se trató de sopesar mediante la revisión bibliográfica manual. Finalmente, la casi exclusividad del uso de instrumentos de corte cuantitativo no nos ha permitido obtener una visión profunda y comprensiva de la situación, por lo que sería necesario ampliar el conocimiento cualitativo con estudios en esta línea. De hecho, en otro estudio similar, Avargues y Borda (2010) encuentran resultados parecidos a los que hemos obtenido en esta investigación y que reafirman nuestras conclusiones.

En última instancia, y para resumir, Lackritz, (2004) señalaba que las consecuencias últimas del burnout entre los docentes universitarios incluirían: cinismo, insatisfacción laboral y profesional, intentos de abandono, depreciación de la productividad, pérdida de compromiso e interés, entre otros muchos problemas relacionados con la salud.

Referencias

- Adekola, B. (2010). Gender differences in the experience of work burnout among university staff. *African Journal of Business Management*, 4(6), 886–889.
- Arquero, J. & Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y burnout: El síndrome del quemado en profesores universitarios de contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94–105.
- Avargues, M. & Borda, M. (2010). Estrés laboral y síndrome de burnout en la Universidad: análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 73-78.
- Avargues, M., Borda, M., & López, A. (2010a). Working conditions, burnout and stress symptoms in university professors: validating a structural model of the mediating effect of perceived personal competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 284–296.
- Avargues, M., Borda, M., & López, A. (2010b). El core of burnout y los síntomas de estrés en el personal de Universidad. Prevalencia e influencia de variables de carácter sociodemográfico y laboral. *Boletín de Psicología*, 99, 89-101.
- Azeem, S. & Nazir, N. (2008). A study of job burnout among university teachers. *Psychology and Developing Societies*, 20(1), 51–64.
- Barbosa, L., Muñoz, M., Rueda, P. & Suárez, K. (2009). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 21–30.
- Bilge, P. (2006). Examining the burnout of academics in relation to job satisfaction and other factors. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1151–1160.
- Buunk, A., Peiró, J., Rodríguez, I. & Bravo, M. (2007). A loss of status and a sense of defeat: an evolutionary perspective on professional burnout. *European Journal of Personality*, 21(4), 471–485.
- Byrne, M., Chughtai, A., Flood, B., Murphy, E. & Willis, P. (2013). Burnout among Accounting and Finance Academics in Ireland. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 127–142.
- Cárdenas, M., Méndez, L. & González, M. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 93–114.
- Correa-Correa, Z., Muñoz-Zambrano, I. & Chaparro, A. (2010). Burnout syndrome in teachers from two universities in Popayán, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 12(4), 589–598.
- Crosmer, J. (2009). *Professional Burnout among U.S. Full-Time University Faculty: Implications for Worksite Health Promotion* (Tesis doctoral). Universidad de Mujeres de Texas.
- Da-Silva, L., Gil-Monte, P., Possobon, R. & Bovi, G. (2013). Prevalence of Burnout Syndrome in a sample of Brazilian University Professors. *Psicologia-Reflexao e Critica*, 26(4), 636–642.
- De Sousa, I. & Mendonça, H. (2009). Burnout among university professors: Impact of justice perceptions and affective commitment. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 499–508.

- Durán, M., Extremera, N. & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza. Un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), 45-62.
- Ferrel, R. (2010). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios. *DUAZARY*, 7(1), 15-28.
- Ford, V. (2012). *An exploratory investigation of the relationship between turnover intentions, work exhaustion and disengagement among IT professionals in a single institution of Higher Education in a Major Metropolitan Area* (Tesis doctoral). Universidad George Washington.
- Ghorpade, J., Lackritz, J. y Gangaram, S. (2007). Burnout and personality: evidence from academia. *Journal of career assessment*, 15(2), 240-256.
- Guerrero, E. (2003a). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19(1), 145-158.
- Guerrero, E. (2003b). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. *Revista Iberoamericana de Educación*[en línea]. Consultado el 19 de Marzo de 2016 [disponible en]:<http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.PDF>
- Guido, L., da Silva, R., Goulart, C., Bolzan, M., & Lopes, L. (2012). Burnout syndrome in multiprofessional residents of a public university. *Revista Da Escola De Enfermagem Da Usp*, 46(6), 1477-1482.
- Henny, J., Anita, A., Hayati, K. & Rampal, L. (2014). Prevalence of burnout and its associated factors among faculty academicians. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 10(1), 51-59.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6ªEd). México: McGrawHill.
- Hogan, R. & McKnight, M. (2007). Exploring burnout among university online instructors: an initial investigation. *Internet and Higher Education*, 10(2), 117-124.
- Ineme, K. M., & Ineme, M. E. (2016). Impact of job satisfaction and burnout on attitudes towards strike action among employees of a Nigerian university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(6), 664-675.
- Karapinar, P. B., Camgoz, S. M., & Ekmekci, O. T. (2016). The Mediating Effect of Organizational Trust on the Link between the Areas of Work Life and Emotional Exhaustion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 1948-1980.
- Khan, I., Nawaz, A., Qureshi, Q. A., & Khan, Z. A. (2016). The Impacts of Burnout, Absenteeism and Commitment on Intention to Leave. *Journal of Education and Practice*, 7(1), 5-9.
- Kizilci, S., Erdogan, V., & Sozen, E. (2012). The influence of selected personality and workplace features on burnout among nurse academics. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 307-314.
- Kuimova, M. V., Uzunboylu, H., Chen, A. S. M., & Gerasimchuk, E. V. (2016). Emotional burnout in professional activity of a technical university teacher. *Ponte*, 72(6), 57-61.
- Lackritz, J. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713-729.

- León-Rubio, J., Cantero, F., & León, J. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales De Psicología*, 27(2), 518–526.
- Li, Y., Li, J., & Sun, Y. (2013). Young faculty job perceptions in the midst of Chinese Higher Education reform: The case of Zhejiang University. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 273–294.
- Malinauskas, R., Malinauskiene, V., & Dumciene, A. (2010). Burnout and perceived stress among university coaches in Lithuania. *Journal of Occupational Health*, 52(5), 302–307.
- Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, 5(10), 53-68.
- Martínez, M., Moreno-Jiménez, B. & Ferrer, R. (2009). Calidad de vida del profesorado universitario: el desgaste profesional. Propuesta metodológica y resultados. *Acciones e investigaciones sociales*, 27(4), 131-169.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experience of burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- McCann, J. & Holt, R. (2009). An exploration of burnout among online university professors. *Journal of Distance Education*, 23(3), 97–110.
- McClenahan, C., Giles, M. & Mallett, J. (2007). The importance of context specificity in work stress research: A test of the demand-control-support model in academics. *Work and Stress*, 21(1), 85–95.
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J., Gascón, S., Gili, M., & Mayoral-Cleries, F. (2011). Sociodemographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: the cross-sectional University of Zaragoza study. *BMC Psychiatry*, 11(1), 49.
- Moreno-Jiménez, B., González, J. L. y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida. En J. Buendía y F. Ramos (Eds.), *Empleo, Estrés y Salud* (59-83). Madrid: Pirámide.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M., & Ferrer, R. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: Un estudio multi-muestra. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(2), 149–163.
- Muñoz-Cantero, J.M. & Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 1-16.
- Olivos-Jara, P., Galán-Carretero, A., & Santos-Segovia, A. (2014). Relations between workload, work attitudes and psychological variables in spanish university professors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140(4), 128–132.
- Otero-López, J., Santiago, M., & Castro, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in university professors. *Psicothema*, 20(4), 766–772.
- Padilla, M. A., & Thompson, J. N. (2016). Burning Out Faculty at Doctoral Research Universities. *Stress and Health*, 32(5), 551-558.
- Pando-Moreno, M., Castañeda-Torres, J., Gregoris-Gómez, M., Aguila-Marín, A., Ocampo-de-Aguila, L., & Navarrete, R. M. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout

- en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12(3), 523-529.
- Paredes, M. (2001). *Caracterización multivariante del síndrome de burnout en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., Atalaya, M. & Huertas, R. (2005). El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista IIPSI*, 8(2), 87-112.
- Quass, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas. Revista de la escuela de Psicología*, 5(1), 65-75.
- Rothmann, S., & Barkhuizen, N. (2008). Burnout of academic staff in South African higher education institutions. *South African Journal of Higher Education*, 22(2), 439-456.
- Rothmann, S., Barkhuizen, N. & Tytherleigh, M. (2008). Model of work-related ill health of academic staff in a south african higher education institution. *South African Journal of Higher Education*, 22(2), 404-422.
- Santiago, M. & Otero-López, J. (2005). Estrés, burnout e insatisfacción laboral en los profesores universitarios: un estudio empírico. En Santiago, M.J. & Otero-López, J.M.(coords.), *Malestar laboral en profesores* (241-301).Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Shanafelt, T., West, C., Sloan, J., Novotny, P., Poland, G., Menaker, R., Rummans, T. & Dyrbye, L. (2009). Career fit and burnout among academic faculty. *Archives of Internal Medicine*, 169(10), 990-995.
- Siegall, M. & McDonald, T. (2004). Person-organization value congruence, burnout and diversión of resources. *Personal Review*, 33(3), 291-301.
- Taris, T., Schreurs, P., & Van Iersel-Van Silfhout, I. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch university staff: towards a dual-process model for the effects of occupational stress. *Work and Stress*, 15(4), 283-296.
- Teven, J. (2007). Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout and organizational outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382-400.
- Tümkeya, S. (2007). Burnout and humor relationship among university lecturers. *Humor*, 20(1), 73-92.
- Van Emmerik, I. (2002). Gender differences in the effects of coping assistance on the reduction of burnout in academic staff. *Work & Stress*, 16(3), 251-263.
- Viloria, H., & Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere, Investigación*, 6(17), 29-36.
- Wu, Y., Liu, H., & He, H. (2013). Stressors of dual-qualification nursing teachers in the ChengDu-ChongQing economic zone of China--a qualitative study. *Nurse Education Today*, 33(12), 1496-1500.
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2007). Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education. *Communication Education*, 57(1), 105-122.
- Zhong, J., You, J., Gan, Y., Zhang, Y., Lu, C., & Wang, H. (2009). Job stress, burnout, depression symptoms, and physical health among chinese university teachers. *Psychological Reports*, 105(3), 1248-1254.

Garay Ibáñez de Elejalde, B., Mendiguren Goienola, H., Álvarez Uria, A. & Vizcarra Morales, M.T. (2017). Los significados otorgados a las relaciones adolescentes desde la comunidad escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 179-194. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.270711>

Los significados otorgados a las relaciones adolescentes desde la comunidad escolar

Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde, Haritz Mendiguren Goienola, Amaia Álvarez Uria, y María Teresa Vizcarra Morales

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Con el uso de las redes sociales han aumentado las situaciones de acoso y violencia de género en la adolescencia. El objetivo de este trabajo es conocer cómo se perciben estas relaciones desde la mirada de la comunidad escolar. Se realizó un estudio de caso para conocer las situaciones vividas en las redes sociales en los centros educativos de Vitoria-Gasteiz. Se recogieron 470 cuestionarios del profesorado de 30 centros escolares, y se realizaron 7 grupos de discusión, con familias, profesorado y estudiantes. Los resultados muestran que las relaciones entre adolescentes están mediatizadas por los estereotipos; la persistencia del sexismo, el control y la agresividad. Entre las propuestas de futuro el alumnado propone que se hagan foros de debate para compartir aspectos emocionales. El profesorado propone construir un espíritu crítico con el alumnado analizando los mensajes subliminales de las redes. Y las familias proponen revisar actitudes y comportamientos a través de talleres.

Palabras clave

Escuela; redes sociales; relaciones entre pares, género.

The meanings given to adolescents relationships from the school community

Contacto:

Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde, beatriz.garai@ehu.eus, Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU, Carretera de Lasarte, 71. (01008) Vitoria-Gasteiz. El artículo está vinculado a un proyecto de investigación financiado por el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y formalizado a través de convenio con la UPV/EHU, con el código y título: CONV14/02, Estudio diagnóstico sobre la situación de la coeducación en los centros educativos de Vitoria-Gasteiz, IP: María Teresa Vizcarra Morales.

Abstract

The use of social networks have increased situations of harassment and gender violence in adolescence. The aim of this study was to determine how these relationships are perceived from the perspective of the school community. A case study was conducted to know the situations experienced in social networks in schools of Vitoria-Gasteiz. 470 teacher questionnaires of 30 schools were collected, and 7 focus groups with families, teachers and students were conducted. The results show that relationships between adolescents are mediated by stereotypes; the persistence of sexism, control and aggressiveness. Among the proposals for the future, the students propose discussion forums to share emotional aspects. Teachers propose to build a critical spirit with students by analyzing the subliminal messages of the networks. And families propose to review attitudes and behaviors through workshops.

Key words

School; social networks; peer relationships; gender.

Introducción y Antecedentes

En la actualidad han surgido nuevas formas de relación en la adolescencia, que están mediatizadas las modas de las redes sociales. El presente trabajo de investigación tiene por objeto conocer cuáles son los significados y el sentido que las personas adolescentes otorgan a estas relaciones y cuáles son las necesidades que se plantean desde los centros educativos de cara a solicitar nuevas intervenciones en los programas de política social en Vitoria-Gasteiz (España).

Los estereotipos de género en la adolescencia

Los estereotipos de género son creencias y prejuicios sociales, que uniformizan las características de un grupo social, y que solicitan una manera de ser y de comportarse para los hombres, y otro para las mujeres, llevando a pensar que nadie puede salirse del rol que le ha sido asignado (Arenas, 2006). Las relaciones de la adolescencia en función del género han sido estudiadas en diferentes investigaciones. Y así en la investigación realizada por Ruiz-Pinto con una muestra de 722 estudiantes adolescentes (12-16 años) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se vio que los estereotipos de género siguen estando presentes en las relaciones adolescentes (Ruiz-Pinto, García y Rebollo, 2013). Mostraron que las chicas eran identificadas con tareas basadas en el cuidado, y los chicos con actividades que implicaban competir, siendo a su vez quienes establecían vínculos más cohesionados y relaciones más fuertes. La asimetría de poder en función del género está presente en la mayor parte de las investigaciones, tal y como se puede ver en el estudio realizado por De la Osa, Andrés y Pascual (2013) sobre la justificación de la violencia en las parejas de adolescentes de 4º de ESO (15-16 años) donde se mostró que los chicos justifican la aceptación de los estereotipos de género y la violencia ejercida hacia su pareja en mayor medida que las chicas. En otra investigación realizada por Gómez-Valles (2014) se analizó cómo eran entendidos el sexismo, el patriarcado y las alternativas de construcción de la identidad personal desde la perspectiva de la adolescencia. Se constató que tenían un gran desconocimiento en torno a estas temáticas, que reproducían los estereotipos sexistas y que no identificaban las situaciones de violencia de género. Desde ciertos sectores educativos se reivindica la necesidad de fomentar espacios de reflexión sobre la identificación del sexismo benévolo (aquel que es aparentemente inofensivo, pequeños chistes o frases hechas) que está relacionado con la violencia simbólica y el post machismo

(Arenas, 2013). Todos los estudios revisados recogen que los chicos justifican la división de roles según el sexo, considerando que es algo natural, lo que legitima mantener actitudes sexistas y participar en los casos de acoso, ya que los chicos participan en mayor medida que las chicas. A los chicos se les asocian estereotipos de fuerza, poder, y son benevolentes con el uso de la violencia, mientras que a las chicas les atribuyen debilidad y sumisión (Arenas, 2013; Carretero, 2011; De la Osa *et al.*, 2013; Gómez-Valles, 2015).

Tras los cambios legislativos en materia de género, diferentes investigaciones constatan que las mujeres están asimilando para sí algunos estereotipos masculinos, tales como la agresividad (Quesada y López, 2010), pero, sin embargo, los chicos no están asimilando estereotipos considerados tradicionalmente como femeninos, ante ello se plantea una reconstrucción de los estereotipos en el ámbito escolar.

El amor, la agresividad y la afectividad en las relaciones adolescentes

Según los estudios revisados, el amor en las relaciones adolescentes suele ir asociado al control, y esto genera actitudes violentas y agresivas dentro de la pareja (Rubio, López, Saúl y Sánchez-Elvira, 2012). Las conductas violentas tienen que ver con la violencia psicológica y verbal, y tienen carácter recíproco. Un porcentaje no desdeñable de chicas y chicos consideraron las agresiones como una conducta “normal” y aceptable en la pareja. Las chicas mostraron mayor tendencia hacia agresiones psicológico-verbales, y expresaron que existe una mayor tolerancia social hacia la pequeña agresión perpetrada por mujeres, mientras que hay gran rechazo social hacia cualquier tipo de agresión física perpetrada por la población masculina. En dicho estudio, la agresión psicológica fue el tipo de violencia más empleada seguida de la violencia física.

Los mitos sobre el amor fueron agrupados por Viejo (2012) en dos dimensiones: la idealización del amor y la vinculación amor-maltrato. En dicho estudio los chicos creen que los celos son un requisito del amor (vinculación amor-maltrato), y las chicas creen más en el amor romántico (idealización el amor), así, se mostró que estos mitos pueden llevar a la aceptación de situaciones límite. En la misma línea, en otro estudio de Rodríguez, Lameiras, Carrera y Vallejo (2013) se demostró que las chicas idealizan más el amor, y los chicos aceptan más el mito de la vinculación amor-maltrato relacionado con actitudes sexistas más hostiles.

Las relaciones adolescentes en las redes sociales

El uso que se hace de las redes sociales en la adolescencia es un tema preocupante en los foros educativos, se han incorporando al lenguaje escolar términos como bullying, cyberbullying, sexting o grooming. El cyberbullying es el acoso que se ejerce por medio de las redes sociales a través del teléfono móvil o del ordenador, y es consecuencia de la generalización del ciberespacio como medio de socialización (Garaigordobil, 2011). Ese espacio anónimo da sensación de impunidad a quien acosa. Se caracteriza porque se produce en situaciones de asimetría de poder y porque habitualmente se repite (López y Ramírez, 2014).

El número de adolescentes a quienes afecta el cyberbullying va en aumento (Garaigordobil y Oñederra, 2010). En este estudio realizado entre adolescentes vascos recogen que hasta un 69,8% de adolescentes ha estado implicado en este tipo de situaciones, y lo han sufrido, visto o realizado. Las conductas de acoso más repetidas fueron el robo de contraseñas, las llamadas anónimas con el fin de asustar, difamar y contar mentiras sobre una persona para desprestigiarla, difundir rumores, suplantar el blog de alguien y realizar llamadas ofensivas a través del móvil (Garaigordobil, 2013).

En otro estudio realizado por el Observatorio Vasco de la Juventud, se recogió que eran las chicas las que se autopercebían como víctimas del sexismo en red, y los chicos se reconocían en más ocasiones como perpetradores de acoso (Estébanez, y Vázquez, 2013). El hecho de realizar más de diez llamadas diarias era considerado por las chicas como una muestra de interés, mientras que para los chicos era una forma de control que ejercían sobre sus parejas. Donde ellas veían amor, ellos veían control. WhatsApp aparece como el medio favorito para comunicarse, pero también el medio favorito para desprestigiar y humillar, y así, las personas participantes en el estudio expresaron que este medio sirve para controlar.

Los trabajos realizados sobre ciberbullying (Acero, 2013; Garaigordobil y Martínez, 2014; Gómez-Viu, 2013; Ortega, Del Rey y Casas, 2013; Valverde, 2013) proponen estrategias para minimizar sus efectos.

La actitud del profesorado ante el ciber-acoso

El profesorado suele desconocer los casos de acoso del aula (Serrano y Pérez, 2011), y cuando son conscientes de lo que ocurre no saben cómo actuar. Esto suele llevar a negar el problema, a hacer como que no lo ven, o buscar estrategias inconscientes de evitación. Las investigaciones previas muestran que el profesorado carece de conocimientos y de formación específica para tratar las situaciones de acoso (Castro, Sánchez, y Sánchez, 2014). Y sin embargo, la tutoría es vista como un espacio de trabajo para la mediación (Rodríguez-Gómez, 2008). Otras iniciativas proponen implementar la reflexión y debate en los espacios escolares a través de grupos reflexivos para docentes (Domínguez, López, Pino y Álvarez, 2013). En este sentido, distintas voces señalan que cada vez es más necesario que las políticas educativas y las acciones que se realizan en el ámbito educativo sean “espacios de reflexión donde los docentes compartan experiencias y saberes con sus colegas” (Cuevas, 2015, p. 69). Por ello, se reclama la necesidad de revisar cuál es la actitud del profesorado ante las situaciones de acoso.

Objetivos

El presente estudio realizado con el fin de incidir en las políticas sociales del ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, pretende:

- Comprender cómo perciben las y los estudiantes, familiares y profesorado las relaciones entre adolescentes.
- Reconocer qué estereotipos de género existen, para comprender cómo entienden la agresividad, la afectividad, el amor y el control.
- Indagar sobre cómo perciben todas estas situaciones en las redes sociales, así como, sí en las relaciones entre chicas y chicos se dan asimetrías de poder.
- Detectar qué actitudes toma el profesorado ante las situaciones de acoso de cara a programar acciones formativas.

Método

Participantes

Participan en la investigación 30 centros escolares públicos y concertados (0-18 años) de Vitoria-Gasteiz. Participan 470 docentes, 26 estudiantes, 6 padres y 16 madres.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario de respuesta abierta que fue enviado al profesorado y a las direcciones de los centros. Se recogieron 421 cuestionarios del profesorado y 49 de equipos de dirección. Con el cuestionario se quería hacer una aproximación a la percepción que el profesorado tenía sobre las relaciones que su alumnado mantenía en las redes sociales para observar si se daban comportamientos agresivos, actitudes estereotipadas, relación amor-control, situaciones de acoso y sus formas. Una vez realizados y analizados los cuestionarios, se realizaron los guiones de los grupos de discusión tomando como ejes estas mismas cuestiones, así como qué actuaciones se proponían ante este tipo de casos. Se llevaron a cabo 7 grupos de discusión (2 con profesorado, 2 con familias, y 3 con escolares, 60 personas).

Diseño

La presente investigación se llevo a cabo en el curso 2014/2015. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo e interpretativo, ya que se centra en interacciones con las personas participantes en la investigación, para aproximarse a la realidad (Monarca, 2015). El cuestionario fue utilizado para descubrir qué significados otorgaban las personas participantes a los diferentes constructos (Goetz y Lecompte, 1988), y para rescatar apreciaciones más sutiles (Bisquerra, 2004). Del análisis de los cuestionarios recogidos surgió el guión de los grupos de discusión, que ha supuesto una estrategia metodológica básica para recoger información sobre las temáticas que no quedaron claras en el transcurso de la investigación, ya que permitió formular preguntas desde un planteamiento comunicativo y dialógico con los y las participantes (Aubert, García y Racionero, 2009).

Procedimiento de análisis

Se realizó un análisis de contenido, fundamentado en las significaciones semánticas. Se utilizó como herramienta analítica un sistema categorial con nodos axiales que fue construido siguiendo criterios inductivo-deductivos, esto es, se apoyó en la revisión teórica y en aquellos aspectos emergentes que surgieron de las aportaciones de cada participante. Para analizar la información se utilizó el soporte digital NVivo11. Las categorías resultantes son (ver tabla 1 en los resultados), relaciones en la adolescencia, relaciones en las redes sociales, comportamiento del profesorado ante situaciones de acoso sexista.

La codificación de la información: si proviene de un cuestionario, presenta un código de 4 números, donde las dos primeras cifras se corresponden con el centro escolar y las dos siguientes con la persona informante; a continuación aparece las siglas de la etapa (Educación Infantil, EI, Educación Primaria, EP, Educación secundaria, ESO...); y por último, V ó M (varón o mujer). Si se trata de información vertida en los grupos de discusión el código es GD, a continuación aparece la audiencia que ha hecho tal afirmación (Alumnado, A, Profesorado, P, Familias, F) y un número que corresponde con el orden en que se celebran los grupos de discusión de cada audiencia.

Resultados

En la investigación desarrollada vemos qué sucede con los estereotipos en el uso del lenguaje, las imágenes, los insultos, y los discursos homófobos o racistas, y cómo esto se refleja en las redes sociales.

Tabla 1.
Herramienta de análisis: Sistema categorial utilizado

Dimensiones	Categorías	Nº de intervenciones recogidas en los GD
Relaciones en la adolescencia en general	Estereotipos	21
	Asimetrías de género	19
	Agresividad y afectividad	23
	Amor relacionado con control	12
Relaciones de la adolescencia en las redes sociales	Potencial de difusión de situaciones de acoso en las redes y sexismo.	29
	Características del acoso	17
Actuaciones del profesorado ante las situaciones de acoso	Actuaciones	421

Las relaciones de la adolescencia

Se presentarán cómo son percibidos los estereotipos en la adolescencia, cómo son las asimetrías de poder y cómo son entendidos agresividad, afectividad y control.

Cómo son percibidos los estereotipos de género en la adolescencia:

Las personas participantes en este estudio muestran que los estereotipos de género no se han erradicado en la escuela. El profesorado expresa que al inicio de la educación primaria (6 años) ya se han interiorizado los roles de género. El lenguaje que utilizan es sexista, y aunque la mayor parte de las veces no son conscientes del alcance de las palabras que utilizan, saben que molestan. Los estereotipos relativos a las capacidades y habilidades físicas son los más arraigados. Asignan género a los trabajos, los colores y los gustos.

Puede que haya actitudes sexistas que provienen de lo que aprenden, por ejemplo, cuando se necesita la fuerza son los chicos los que tienen que actuar porque las chicas no tienen fuerza. (0406_EP_M).

Los estereotipos se reafirman a medida que se sube de etapa. Se utilizan calificaciones sexistas, que suelen ser positivas en masculino y negativas en femenino, en especial en secundaria (12-16 años), los insultos están incorporados al lenguaje diario de la adolescencia. Aparecen palabras homófobas y chistes. Expresan, además, que todo está contaminado, carteles, anuncios....

Los chicos hablan de las chicas llamándolas “Jaca, jamba, jamona, conejito...”, estas palabras forman parte de su manera natural de comunicarse (2610_ESO_V).

Para el profesorado estas frases provienen de los mensajes escuchados en televisión, los interiorizan con facilidad, creen que en las escuelas no se ha realizado ningún estudio sobre lo que pasa con el uso del lenguaje. El alumnado expresa que los comentarios suelen partir de los chicos para conseguir la reacción de las chicas.

Hay veces que los chicos dicen algo en clase, para ver si alguien se ríe, o si alguien mira... para hacer una gracia. (GD_A2)

El profesorado cree que la adolescencia no es nada crítica con la situación, que su discurso está mediatizado, y que repiten lo que ven.

Intento hablar con el alumnado, y a veces, parece que todavía están en la prehistoria, aunque hayan visto que sus madres trabajan, son como trogloditas (GD_P1).

Las familias se centran en que la manera de hablar no siempre reproduce esa discriminación discursiva, y encuentran resistencias hacia la paridad.

Yo no me considero machista y creo que el lenguaje no es neutro, ¿eh? ¡Ojo!,... pero me cuesta. (GD-F2).

Asimetría de género

Las relaciones de poder son asimétricas en función del género, y eso provoca conflictos, ante los que el profesorado no sabe cómo actuar, y reclama formación para afrontarlo.

Ante las situaciones de conflicto no se toman medidas ante diferentes comportamientos. Nos falta formación ya que no sabemos qué hacer ante determinadas situaciones. (GD_P1_M).

El alumnado encuestado expresa que ser chico o chica tiene sus ventajas y desventajas, y que a la mujer se le otorga un papel de debilidad.

A las chicas los padres no nos dejan salir hasta tarde, porque igual nos violan, pero con los chicos piensan que son más fuertes y que se defenderán. Nos enseñan desde pequeñas que somos ‘Barbies’ y que los chicos son más fuertes. Nos lo dicen desde pequeñas y nos lo acabamos creyendo. (GD_A2M).

En las clases se dan situaciones desagradables relacionadas con comentarios que realizan los chicos sobre las chicas, y aunque, a veces, la intención no es hacer de menos a las mujeres, lo hacen. Las percepciones de las chicas y de los chicos son diferentes.

A mí que me dijeran que no era tan femenina por no llevar faldas, me dolió mucho, y el resto de la clase no se dio cuenta, y que al replicar me dijeran que no era para tanto, todavía me hizo sentirme peor. (GD_A1M)

Son esos chistes que haces para hacer la gracia, no para hacer daño a nadie y que en realidad son machistas, y que están descalificando a la mujer aunque no lo hace con esa intención y no piensan en lo que está diciendo. (GD_A3V).

A las chicas les genera miedo e inseguridad hacer frente a las actitudes sexistas del profesorado.

Si no dices nada, al final todo sigue igual, pero decirle algo a algún profesor es mucho más difícil. (GD_A2M)

Para las familias el reparto de roles se aprende socialmente, por ello, aunque se les dé una formación coeducativa, los chicos siguen jugando al fútbol aunque no les guste, y que si una chica juega al fútbol, como rompe las normas generales será objeto de bullying, y recibirá el castigo del estigma social.

Yo sigo viendo a mi hijo cómo se comporta en el patio, no le gusta el fútbol y tiene que jugar porque si no se encuentra aislado en el grupo de clase. I... está muy castigado que un niño juegue con niñas. (GD_F2)

Se van perdiendo los valores femeninos y reforzando lo masculino, lo femenino va dejando paso al rol hegemónico masculino, porque va ligado al poder.

Porque lo femenino a lo mejor siempre ha estado un poco devaluado. La propia chica entre lo masculino y lo femenino, si lo masculino implica poder, liderazgo, en vez de recuperar lo femenino y reivindicarlo, lo está desterrando. (GD_P2)

Estas relaciones asimétricas de poder se ven reflejadas en la agresividad de las relaciones adolescentes.

Agresividad y afectividad

Relacionado con lo anterior, el profesorado expresa que las chicas están adoptando modelos masculinos de agresividad, y cada vez es más habitual ver a chicas pelearse a puñetazos. Expresan que la agresividad física ya no es solo patrimonio de los chicos, y la afectividad se está debilitando.

Esas peleas que antes solo se veía en chicos y que en las chicas era impensable, las chicas era gritarse o tirarse de los pelos un poco. Pero yo creo que sí que se están dando niveles altos de agresividad. (GD-P2).

Las familias afirman que en las relaciones entre chicos y chicas, la afectividad y la agresividad son diferentes atendiendo a estereotipos de género. Son más habituales los abrazos entre chicas, y una relación más agresiva entre chicos.

En el patio se ve claramente, yo recuerdo a niñas de la clase de mi hija mayor, que se encontraban en el patio y se daban un abrazo, y ves a los chicos y se dan un par de tortas..., es un poco esa forma de relacionarse que a los chicos pocas veces les ves abrazarse. (GD_F1M)

El alumnado piensa que los chicos no hablan de sus sentimientos porque tienen dificultades para gestionarlos. Proponen desarrollar talleres sobre emociones para reflexionar en clase y mejorar las relaciones y la empatía. Creen que la expresión de los sentimientos evitará tantos episodios de violencia.

Con los talleres de emociones se puede entender a los demás, ponernos en su lugar, y eso es muy bueno para evitar el sexismo y el machismo. (GD_A2M).

Los hombres que pegan no saben expresar sus sentimientos, si les ayudan a expresar cosas como que están enfadados, a lo mejor habría menos violencia. (GD_A2M).

Crean que la escuela debería ser un lugar donde poder expresar los sentimientos. El alumnado comenta que en Educación Secundaria, se viven situaciones de agresividad, pero que no suelen ser mixtas, son entre personas del mismo sexo.

En primero había muchas peleas, de chicas con chicas y de chicos con chicos, no eran mixtas. Muchas veces tenía que ver con que un chico le ha dicho algo a su novia. (GD_A2).

El alumnado reivindica las tutorías como un espacio apropiado para hablar de sus sentimientos, y prevenir estas situaciones.

Es bueno poder hablar en tutoría de lo que nos pasa, de lo que sentimos, y no tanto de otros temas que no nos importan tanto, bueno ahora en bachillerato ya no tenemos tutorías. (GD_A2).

Amor y control

Se definen las relaciones amorosas entre adolescentes como muy controladoras, aunque ellas y ellos lo tomen como algo normal, y no le den importancia. En los GD se reforzó la idea del amor romántico. A veces confunden el amor con el control, 'está tan pendiente de mí, que es porque me quiere mucho'. El profesorado en los GD cree que puede ser debido a las series televisivas y los modelos de las redes sociales.

Para cuando nos damos cuenta ya es tarde, en cuarto de la ESO es demasiado tarde para trabajar esto. (GD_P1)

Hablan mucho por Facebook utilizando todos los estereotipos de las series de moda que han sido calificadas como 'cutres' por las familias.

Uno de los temas que nos preocupa son esas primeras relaciones amorosas en donde a veces hay riesgos serios de desigualdad, pues puedan llevar a unas primeras elecciones erróneas que marcarán futuras elecciones, y que, a lo mejor, con el tiempo pueden terminar en agresiones. (GD_P2).

Las relaciones entre jóvenes, tal y como nos comenta el alumnado en los GD, están habitualmente asentadas en relaciones de poder.

En el instituto hay una pareja, el chico tiene controlada a su chica, le mira las conversaciones del móvil, los WhatsApp, con quién queda... no le deja quedar con nadie, no le deja ser ella misma, para mí eso son malos tratos. (GD_A2).

Relaciones de la adolescencia en las redes sociales

Cuando las relaciones adolescentes negativas llegan a las redes sociales, aumenta su potencial de difusión, de utilizar expresiones sexistas y acosar sin dar la cara.

Potencial de difusión y sexismo

En las pantallas también se genera el mismo sistema de exclusión y dominación sexo/género que existe en la sociedad. Sobre los mensajes que aparecen en las redes sociales a las familias les preocupa no poder controlar lo que ocurre, ya que la mayor parte de los modelos que se dan son muy sexistas y violentos, no saben cómo actuar.

Con el móvil acceden a un mundo difícil de controlar, es muy complicado pero deberíamos trabajar con esto. Internet manda unos mensajes terribles, habría que explicar a la juventud que la mujer no tiene porqué aparecer de escaparate al lado de un coche caro. (GD_F2M).

Gracias a las redes sociales un pequeño problema social puede alcanzar una dimensión enorme en poco tiempo. El profesorado expresa que antes los insultos eran verbales y llegaban a un grupo reducido de gente, ahora con el WhatsApp la gente tiene redes y se

difunde cualquier insulto con rapidez, además pueden participar personas ajenas que hacen más grande la bola de nieve.

El mismo problema ocurre también en sus relaciones de pareja, cuando la relación es compleja y controladora, son fáciles de identificar, pero no de solucionar. (GD_P1)

Presentan mucho miedo a cómo se están utilizando las redes sociales, ya que el alumnado no tiene formación para saber dónde se meten, y el profesorado tampoco. En los centros educativos no hay ningún protocolo sobre qué hacer con los delitos que se están empezando a dar en WhatsApp. Las direcciones de los centros expresan que deberían tener protocolos para hacerle frente, pero la escuela no debería ser la única responsable.

En estos mensajes no siempre es fácil identificar los mensajes ocultos. Lo femenino está en horas bajas, los discursos que sobrevaloran lo masculino son cada vez más fuertes, la masculinidad tiene mucha fuerza en las redes, ya que la imagen de la mujer se utiliza constantemente como objeto. Se hace poco por cambiar esto, y así nos lo comenta el profesorado.

Es que incluso en esa franja de dibujos animados, los niños y las niñas de 8 años ven cosas que son... no sé si la palabra es denunciable, y pienso: '¿Nadie ve esto antes de proyectarlo?' (GD_P2).

Los medios de comunicación no ayudan en las situaciones de violencia de género, y para el alumnado las mujeres se llevan la peor parte, denuncian la poca implicación de las instituciones.

Acoso

Lo mismo ocurre cuando suben fotos a la red, en los talleres de formación para la prevención de peligros en las redes sociales se trabajan estas situaciones, porque pueden darse situaciones de violencia, que el alumnado no identifica como tales hasta que es demasiado tarde. Las familias y el profesorado echan en falta recursos para ayudar al alumnado con protocolos que detecten estas situaciones.

Los familiares dicen: 'Igual no denuncio porque es peor para la chavala o el chaval...' Pero es un delito, si te hubiesen dado una paliza seguramente hubieses denunciado. Bueno, es complicado y yo creo que es una sugerencia a instituciones, un protocolo me parecería adecuado (GD_P2).

El profesorado no sabe en qué casos tiene obligación de denunciar, desconocen qué consecuencias puede tener grabar al alumnado, o subir lo grabado a la red.

Pero es que empezamos a rozar lo que son delitos realmente, y lo recogido en el código penal. Y los centros educativos no tienen por parte de Delegación de Educación ninguna indicación, no te dicen 'Éste es el protocolo que tenéis que seguir'. E (GD_P2)

Las redes sociales influyen mucho en las relaciones de la adolescencia, una utilización no adecuada puede suponer un comportamiento inapropiado e incluso, violento. El alumnado expresa que hay quienes tienen cuentas ocultas, a través de las que es fácil realizar amenazas, organizar peleas... hay gente que se envalentona cuando no tiene que dar la cara.

Es más fácil que haya un grupo que vaya todo el rato contra una persona porque están detrás de una pantalla, y pueden tener un perfil falso perfectamente. Hay gente a la que igual no le afecta, pero luego hay gente que lo pasa verdaderamente mal. . (GD_A3).

Muchas de estas situaciones no se denuncian, en la mayor parte de las ocasiones, por miedo.

Hay veces que ves que alguien lo está pasando mal, y tienes ganas de ayudarlo, pero piensas que se van a poner el resto en tu contra y al final te quedas al margen. (GD_A2)

Actuaciones del profesorado ante las situaciones de acoso

Cuando a los equipos directivos de los centros se les pregunta si han recibido denuncias de acosos sexistas, solo un 11,8% de las direcciones afirma haber tenido alguna denuncia, el 51% afirma no haber tenido ninguna, y 37,2% no sabe o no contesta (ver figura 1). En estos casos, la respuesta habitual de los centros es acudir a la familia, a los servicios de apoyo al profesorado, a los servicios sociales o a la policía.

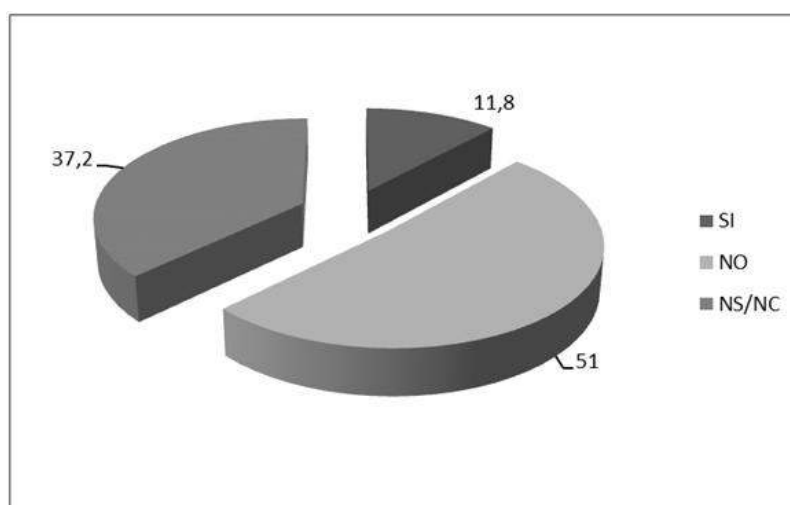


Figura 1. Denuncias de acoso sexista recibidas por los equipos directivos de los centros.

Cuando se le pregunta al profesorado qué se suele hacer en los casos de acoso por razones de género, las respuestas son muy diversas. Para analizar la información que proporcionan hemos realizado un mapa (figura 2) que recoge el posicionamiento de los docentes en base a dos ejes, la implicación o no implicación de los mismos en la intervención ante el acoso, y en el otro eje sitúa de dónde parte la ayuda, si la ayuda se centra en el docente, o si esta se externaliza, se deja en manos de otros profesionales.

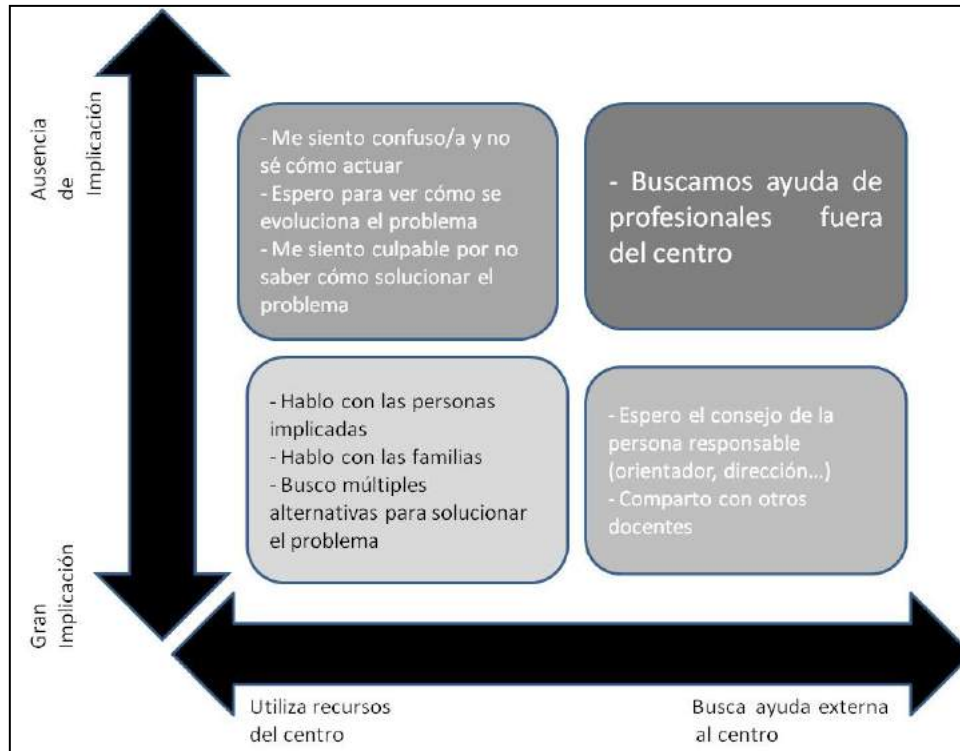


Figura 2. Mapa de posiciones del profesorado ante el acoso

En la parte de abajo del extremo izquierdo encontramos docentes que se implican y que lideran la búsqueda de soluciones, y en la parte de arriba docentes que no se implican en la gestión de las ayudas. En el otro eje encontramos docentes que se implican en la búsqueda de soluciones pero no lideran esta ayuda, sino que la dejan en manos de otros profesionales. Y finalmente en el extremo superior derecho están los docentes que ni se implican, ni lideran la ayuda, sino que externalizan la búsqueda de soluciones en profesionales ajenos al centro escolar.

Discusión y conclusiones

Según los resultados de este estudio las relaciones sociales de la adolescencia avanzan muy lentamente en la superación de los estereotipos de género, y existe gran control en las relaciones amorosas. El profesorado ha detectado una interiorización muy temprana de los estereotipos, lo que hace muy difícil trabajarlos en secundaria cuando están ya afianzados, al igual que recogen varios autores (Arenas, 2013; Carretero, 2011; De la Osa et al., 2013). En este estudio se recoge que una parte del profesorado no se cuestiona si la información que se maneja en la escuela está estereotipada o no, tal y como ocurría en otros estudios (Arenas, 2013; Ruiz-Pinto et al., 2013). Entre la juventud dicen que existe un "sexismo benevolente" o paternalista como una tendencia arraigada entre los chicos. El profesorado muestra descontento ante la tarea de luchar contra los mensajes que transmiten los medios de comunicación, esto mismo ocurría en los estudios de Garaigordobil desde 2010 a 2014. Los modelos que transmiten las redes son consumidos y asumidos rápidamente por una juventud necesitada de modelos para recibir la aceptación de sus iguales.

El profesorado detecta que las asimetrías de género no se han superado y esto lleva a una pérdida la valoración positiva de lo femenino, por ello perciben un aumento de la agresividad y menor expresión de la afectividad. La juventud de este estudio reconoce que tienen cierta identificación con el amor romántico donde se confunde control con amor, y que las chicas idealizan el amor, y los chicos vinculan amor a control y maltrato (Rubio et al., 2012; Viejo, 2012).

Familias y profesorado detectan sesgos sexistas en las formas de relación, en la agresividad y en las emociones de la juventud. Entre los chicos sigue persistiendo el abuso físico mientras que en las chicas predomina el abuso social. Expresan que se acepta mejor la expresión y las muestras de agresividad en los chicos que en las chicas, aunque cada vez se detectan más casos de chicas que utilizan la violencia física para resolver los conflictos. Existe una asimilación por parte de la mujer de los estereotipos masculinos, y se considera que debe haber un trabajo en valores, en especial es el alumnado quien solicita que se desarrollen programas educativos (Ortega et al., 2013; Valverde, 2013). El profesorado afirma que el alumnado consume sexismo homologado y empaquetado a través de la programación televisiva y los videojuegos, y les gustaría que la administración regulara los programas y la publicidad (Castro et al., 2014).

El profesorado expresa encontrarse fuera de juego ante el aumento de problemas relacionales de acoso, y cyberbullying, expresan tener dificultades para detectarlos y echan en falta la implicación de las instituciones educativas para generar protocolos de actuación. Se quejan de ser los últimos en enterarse de estas situaciones. Ven necesaria una mayor colaboración y comunicación entre familias, profesorado, alumnado e instituciones educativas, coincidiendo en esto con estudios anteriores. (Castro et al., 2014; Serrano y Pérez, 2011).

La mayoría de los y las docentes del estudio muestran implicación para liderar la búsqueda de soluciones, aunque hay quien externaliza la búsqueda de soluciones con profesionales fuera del entorno escolar ante su falta de capacidad. Reclaman una mayor formación práctica en estos temas, y que ésta se centre en casos diarios, para que las situaciones leves no sean pasadas por alto, y no desemboquen en situaciones graves. El alumnado del presente estudio tiene la misma percepción, coincidiendo con otros estudios (Castro et al., 2014).

La tutoría es vista como un espacio de trabajo para la mediación, algo similar a lo que ocurre en otros estudios (Rodríguez-Gómez, 2008). Alumnado y profesorado reclaman apoyo institucional para desarrollar entornos escolares seguros e incentivar la formación del profesorado dotándolo de recursos para trabajar en este ámbito y disponer de espacios donde realizar consultas, denuncias o confidencias (Ortega et al., 2013; Serrano, y Pérez, 2011).

Las tres audiencias de este estudio ponen en valor la capacidad reflexiva y crítica de la frente a estos modelos, expresando que para ello, hay que dedicarle tiempo y los recursos necesarios, y no tratarlo como un tema puntual en una tutoría. Solicitan que sea un tema transversal en todo el proyecto educativo del centro, tal y como apuntan otros estudios (Rodríguez et al., 2013).

Prospectiva de la investigación: A instancias de las diferentes audiencias consultadas de cara a futuros estudios el alumnado propone realizar foros de debate en los centros donde

se traten temáticas relacionadas con la educación socioemocional y los valores para compartir y aprender. El profesorado propone analizar mediante las tutorías los anuncios televisivos, y los mensajes que llegan de las redes sociales de manera subliminal para intentar construir un espíritu crítico con las chicas y los chicos, que permita prevenir ciertas actitudes y comportamientos. Las familias así mismo proponen que se realicen talleres en horario extraescolar con el mismo fin. En este momento parece que lo que ocurre con las redes sociales es incontrolable, por ello es una tarea que queda por abordar.

Referencias

- Acero, S. (2013). Cibermanagers: Una experiencia de aprendizaje y servicio para la inserción segura y saludable de las TICS en el aula y en el entorno escolar en general. *Revista digital de la Asociación Convives*, vol.3, 48- 52. Recuperado el 22 de mayo de 2015 desde http://www.educatolerancia.com/pdf/ACOSO%20ENTRE%20IGUALES_CIBERACOSO_%20Revista%20Convives.pdf
- Arenas, M.G. (2006). *Triunfantes perdedoras: La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Arenas, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín Criminológico. Instituto andaluz interuniversitario de Criminología*, vol.144, 1-5.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, vol.21 (2), 129-139.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense de Educación*, vol.22 (1), 27-43.
- Castro, S., Sánchez, M.I. y Sánchez, J.H. (2014). El rol del profesorado en el manejo de la violencia escolar. *Revista Via Inveniendi et Judicandi*, vol.9 (1), 51-73.
- Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma educativa básica. La visión de los directivos. *Perfiles educativos*, vol.38 (147), 67-85.
- De la Osa, Z., Andrés, S. y Pascual, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol.3, 265-275. doi: 10.1989/ejihpe.v3i3.49
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Álvarez, E. (2013). Violencia escolar: la diada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol.3 (2), 75-86.
- Estébanez, I. y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales: una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV*. Vitoria-Gasteiz: Colección Gazteak Bilduma del Gobierno Vasco.

- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Información Psicológica*, vol.99, 4-18.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, vol.11 (2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). Cyberbullying: Prevalencia en el País Vasco, conexión con variables personales y familiares, y programa de prevención e intervención. *Revista digital de la Asociación Convives*, vol.3, 45-46. Recuperado el 22 de mayo de 2015 desde http://www.educatolerancia.com/pdf/ACOSO%20ENTRE%20IGUALES_CIBERACOSO%20Revista%20Convives.pdf
- Garaigordobil, M. y Martínez, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, vol.19 (2), 289-305.
- García-Meseguer, M.A. (2008). *El sexismo en el uso del lenguaje reflejado en la escritura. Un estudio en el aula*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez-Viu, C. (2013). Actividades de prevención sobre el Cyberbullying. *Revista digital de la Asociación Convives*, vol.3, 53-63. Recuperado el 22 de mayo de 2015 desde http://www.educatolerancia.com/pdf/ACOSO%20ENTRE%20IGUALES_CIBERACOSO%20Revista%20Convives.pdf
- Gómez-Valles, E. (2015). Perspectiva social de la infancia en algunas comunidades del país vasco (opiniones de las y los adolescentes de Santurtzi sobre el sexismo). Bilbao: UPV-EHU (Trabajo de Fin de Grado).
- López, L. y Ramírez, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles educativos*, vol.26 (145), 32-50.
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles educativos*, vol.37 (147), 14-27.
- Ortega, R., del Rey, R. y Casas, J.A. (2013). Redes Sociales y Cyberbullying: El Proyecto ConRed. *Revista digital de la Asociación Convives*, vol.3, 34-44. Recuperado el 22 de mayo de 2015 desde http://www.educatolerancia.com/pdf/ACOSO%20ENTRE%20IGUALES_CIBERACOSO%20Revista%20Convives.pdf.
- Quesada, J. y López, A. (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25. Recuperado el 20 de junio de 2015 desde <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
- Rodríguez-Gómez, J.M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 11 (3), 32-39. Recuperado el 20 de junio de 2015 desde <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M.V. y Vallejo, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Revista de*

- Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, vol.28 (2), 157-168. Doi: 10.1174/021347413806196708.
- Rubio, F., López, M.A., Saúl, L.A. y Sánchez-Elvira, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica*, vol.9 (1), 61-70. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.437>.
- Ruiz-Pinto, E. García, R. y Rebollo M.A. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol.17 (1), 123-140. Recuperado el 15 de mayo de 2015 desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART8.pdf>.
- Serrano, M. y Pérez, M.D. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol.22 (1), 58-68.
- Valverde, M.A. (2013). Actuaciones para sensibilizar y prevenir el acoso escolar en los centros. *Revista digital de la Asociación Convives*, vol.3, 64-73. Recuperado el 22 de mayo de 2015 desde http://www.educatolerancia.com/pdf/ACOSO%20ENTRE%20IGUALES_CIBERACOSO_%20Revista%20Convives.pdf
- Viejo, C. (2012). *Dating Violence y Cortejo Adolescente. Un Estudio sobre la Violencia en las Parejas Sentimentales de los Jóvenes Andaluces*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Freixa Niella, M., Vilà Baños, R., Rubio Hurtado, M.J. & Belghirane El Moussaoui, F. (2017). Los futuros pedagogos ante el hecho religioso. Estudio exploratorio en la Universidad de Barcelona. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 195-207. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.282501>

Los futuros pedagogos ante el hecho religioso. Estudio exploratorio en la Universidad de Barcelona

Montserrat Freixa Niella, Ruth Vilà Baños, M.José Rubio Hurtado, Fatima Belghirane El Moussaoui

Universidad de Barcelona

Resumen

Se presenta un estudio exploratorio sobre la diversidad religiosa-cultural y el diálogo interreligioso surgido de la investigación financiada por la Generalitat de Cataluña “*Gestionar la diversitat religiosa i cultural des de l’educació. Els Futurs agents socioeducatius*” (2014 RELIG 00019). Se analizan los planes docentes de los grados de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y se valida un instrumento de medición de las actitudes de los futuros agentes socioeducativos aplicándolo a una muestra de estudiantes de último curso de Pedagogía. Los resultados indican actitudes moderadamente altas y la importancia de estar formado para promover el diálogo interreligioso.

Palabras clave

Diálogo interreligioso e intercultural; religión; pedagogía; educación superior

The future pedagogues before the religious fact. Exploratory study at the University of Barcelona

Abstract

We present the results of an exploratory study about the religious diversity and interfaith dialogue. This study was funded by the Generalitat of Catalonia “*Gestionar la diversitat religiosa i cultural des de l’educació. Els Futurs agents socioeducatius*” (2014 RELIG 00019). We analyze teaching plans of the degrees of the Faculty of Education at the University of Barcelona. We validate an instrument for measuring the attitudes of future socio agents.

Contacto:

Montserrat Freixa Niella, mfreixa@ub.edu, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de educación. Universidad de Barcelona, Barcelona. 08035. estudio exploratorio sobre la diversidad religiosa-cultural y el diálogo interreligioso surgido de la investigación financiada por la Generalitat de Cataluña “*Gestionar la diversitat religiosa i cultural des de l’educació. Els Futurs agents socioeducatius*” (2014 RELIG 00019)

We apply it to a sample of students in their final year of Pedagogy. The results indicate moderately high attitudes and the importance of being formed to promote interfaith dialogue.

Key words

Interreligious and intercultural dialogue; religion; pedagogy; higher education

Introducción

Al acceder a la Universidad, los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Barcelona llevan en su mochila un bagaje sobre el hecho religioso. Durante su formación inicial, la van llenando de todo tipo de contenidos. Las actitudes de este alumnado sobre la diversidad religiosa, el diálogo intercultural e interreligioso y el papel de la educación se erigen como uno de los principales requisitos para su futura labor profesional puesto que ésta se basa en la relación educativa con el otro. Así, establecer una relación educativa con un otro que es mirado al inicio como diferente, significa también saber gestionar pedagógicamente la diversidad religiosa.

Este artículo presenta el análisis de los planes docentes de los grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Seguidamente, se indican los resultados de la validación de un instrumento para analizar las actitudes de los futuros agentes socioeducativos ante la diversidad religiosa, el diálogo intercultural e interreligioso y el papel de la educación. Finalmente, muestra los resultados de la prueba piloto del instrumento en los estudiantes del último curso del grado de Pedagogía de esta Universidad.

La diversidad religiosa, el diálogo interreligioso y el grado de Pedagogía.

España tiene una larga tradición de pluralismo religioso y cultural que se vio truncada con la dictadura franquista y su imposición del catolicismo como religión única, reconociéndola como la religión oficial del Estado. Como indica Tamayo (2005), actualmente en nuestra sociedad todavía quedan vestigios de esta confesionalidad, aunque muchas voces tanto del mundo académico como del político explican que se está recuperando el pluralismo religioso. En este sentido, Estruch (2014, 5) apunta que la diversidad religiosa existe en nuestro contexto “no tanto por la posibilidad de escoger entre una multiplicidad de opciones, como por el hecho de poder libremente aceptar o rechazar el antiguo monopolio religioso”.

En Cataluña, la diversidad religiosa no es un fenómeno de las últimas décadas puesto que hace ya más de cien años de la implantación de comunidades protestantes o adventistas y algo menos de judíos o testimonios de Jehová (Estruch, 2014). Lo que ha sucedido es que la diversidad religiosa ha dejado de ser invisible teniendo presencia en el espacio público y se ha acelerado e incrementado por los flujos migratorios de la población musulmana, de los países de la Europa del este y de América latina. Y aunque la religión católica sigue siendo la mayoritaria en el Estado español, la realidad actual (Vendrell et al, 2004), indica unas tendencias hacia una secularización cada vez más acusada. Así, en España se ha pasado de un 8% en 1978 de personas que se declaran adscritas a opciones de conciencia no religiosa, al 25% en el año 2013. La realidad territorial es también diversa, siendo Catalunya la autonomía que presenta el porcentaje más elevado de conciencia no religiosa, el 40%.

Se debe entender la diversidad religiosa como una oportunidad previniendo los posibles factores de valores e intereses (Generalitat de Catalunya, 2013) o como una posibilidad de enriquecimiento mutuo y de convivencia renovada y profunda (Torradeñot, 2012) para llegar a una nueva sensibilidad interreligiosa. Para ello, se hace necesaria la gestión de esta diversidad religiosa mediante el diálogo interreligioso. Según Santiago y Corpas (2012), éste debe implicar una predisposición para cuestionarse las ideas propias a la luz de la de los demás. De esta forma, se abre la puerta para un enriquecimiento y transformación mutuos entre los participantes del diálogo. El diálogo implica el intercambio respetuoso y con apertura de miras de las distintas perspectivas entre los grupos y personas con legados culturales, religiosos y lingüísticos diferentes (Elósegui, 2009). La gestión de la diversidad y el diálogo interreligioso deben encuadrarse en un modelo de laicidad para dar cabida a la pluralidad religiosa a partir del reconocimiento mutuo (Elósegui, 2009; Coll 2012). Esta pluralidad se encuentra en la esfera pública, entendida como los espacios donde interactúa la sociedad civil.

Así, la diversidad religiosa se hace visible en los distintos entornos e instituciones, como el educativo. La escuela es la única institución que acoge a toda la infancia, sin exclusión. Por ello, tiene un papel primordial en la construcción de una buena convivencia entre los niños y las niñas de diversas tradiciones espirituales y religiosas. Así la escuela se convierte en un lugar privilegiado para poder desarrollar el diálogo interreligioso. De hecho, la Fundación Migra Studium (2012) indica que éste puede verse favorecido desde la educación siendo una herramienta para la prevención y mediación de conflictos (Torradeñot, 2012) al promover el respeto, la comprensión, la tolerancia y el conocimiento del otro. Pero, aunque el conocimiento del otro no garantiza el diálogo, es un requisito que si se plantea con un espíritu crítico y empáticamente, favorece esta cultura del diálogo (Moliner y Aguilar, 2010).

Distintas formaciones universitarias, especialmente todas aquellas definidas como profesiones de relación con el otro deberían ofrecer una formación sobre la diversidad religiosa, puesto que la sociedad está inmersa en el pluralismo religioso. Estos profesionales se relacionan con “otros” estableciendo una comunicación a partir de los propios códigos culturales y religiosos y de las imágenes pre-construidas que pueden ser negativas porque el “otro” es diferente y se sospecha de éste (Melloni, 2000). Según Díez (2008) se sigue confundiendo y simplificando las diferencias étnicas, lingüísticas, nacionales y religiosas entre “nosotros” y “ellos”, entre el “yo” y el “otro”, contribuyendo así a fenómenos como la islamofobia. Esta construcción negativa genera desconfianza, resistencias e interferencias en la comunicación.

De entre estas titulaciones universitarias, el grado de Pedagogía debería proponer una formación para saber gestionar pedagógicamente la diversidad religiosa. Este estudiantado debería tener una actitud abierta hacia la diversidad cultural para poder ejercer su profesión sin caer en los estereotipos, prejuicios y discriminación por razón religiosa. Como personas, sus convicciones, ideologías, creencias condicionan su labor profesional (Gratacós y Ugidos, 2011). Una de las vías pedagógicas para erradicar esta discriminación recae en el afrontamiento de las percepciones de la alteridad que están profundamente arraigadas en el imaginario social. El conocimiento del otro favorece el entendimiento entre culturas y el diálogo entre religiones (Migra Studium, 2012).

Pero, ¿cómo se definen los estudiantes respecto a la religión o al hecho religioso? ¿Qué tipo de formación han recibido durante su escolaridad obligatoria? Según Vendrell et. Ali (2014), el 50% de la juventud nacida a partir de 1979, es decir que en el momento del estudio tenían entre 18 y 34 años, declaran adscribirse a opciones de conciencia no religiosa. Más de la mitad del alumnado escolar del estado español no cursa la asignatura de religión sino las actividades formativas alternativas. En los centros públicos este porcentaje es del 58%

mientras que en los centros privados solamente un 20%. En éstos se aprecian diferencias siendo los centros privados no concertados los que tienen un porcentaje mayor, el 33% frente al 19% de los centros privados concertados. Estas tres tipologías de centros del sistema escolar español muestran, según Dietz (2008), la tradición de transferencia de competencias educativas a la Iglesia Católica que está todavía muy arraigada.

A partir del estudio de Vendrell et ali. (2014) se puede inferir que más de la mitad del estudiantado que accede a la Universidad no tiene una formación sobre el hecho religioso. ¿Al finalizar la educación superior, habrán llenado los pedagogos/as su mochila con algún contenido sobre la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso?

Metodología

En este artículo se presenta el instrumento de medida utilizado en la investigación. Los objetivos del estudio son comprobar por un lado si la educación superior prepara a los futuros agentes socioeducativos, para afrontar su práctica profesional educativa desde la perspectiva de la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso; y por otro, conocer la actitud de estos agentes hacia la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso. Los objetivos específicos del estudio se han pilotado en el grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y son los siguientes:

1. Verificar el nivel de presencia de contenidos sobre la diversidad religiosa y cultural en los estudios de los futuros agentes socio-educativos de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.
2. Proponer un instrumento válido y fiable para analizar las actitudes de los futuros agentes socio-educativos ante la diversidad religiosa, el diálogo intercultural e interreligioso y el papel de la educación.
3. Analizar las actitudes de los futuros pedagogos/as ante la diversidad religiosa, el diálogo intercultural e interreligioso y el papel de la educación.

Para dar respuesta al primer objetivo específico se realizó un *análisis documental de los planes docentes* de los grados de: Pedagogía, Educación social, Educación infantil y Educación Primaria. Se analizaron 167 planes docentes de las cuatro titulaciones teniendo en cuenta la presencia de contenidos relacionados con la diversidad cultural y/o religiosa.

Para dar respuesta al segundo y tercer objetivos específicos se hizo un diagnóstico basado en un *estudio por encuesta* sobre las actitudes del alumnado de Pedagogía hacia la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso.

Análisis de los planes docentes

El análisis descriptivo inicial sobre la presencialidad de contenido o competencias relacionadas con la diversidad cultural y/o religiosa, pone en evidencia la poca importancia que se otorga a estos contenidos. De los 167 planes docentes analizados, sólo 17 tienen algún tema afín a estos contenidos (ver tabla 2). Supone una presencia del 10% en cuanto a asignaturas. Analizando la tipología de asignatura encontramos que tan solo 8 son de formación básica, 2 obligatorias y 7 optativas. El análisis por grados muestra como la presencia del 10% en general, supone un 12% en Pedagogía, un 11% en Educación Social y un 8% en Educación Infantil y Educación Primaria, respectivamente.

Tabla 2.
Presencia de contenidos sobre diversidad cultural o religiosa en los planes docentes.

Pedagogía					
Nº planes docentes analizados	49	con referencias a la diversidad religiosa o cultural	6	Formación básica	3
				Obligatorias	1
				Optativas	2
Educación Social					
Nº planes docentes analizados	46	con referencias a la diversidad religiosa o cultural	5	Formación básica	3
				Obligatorias	1
				Optativas	1
Educación Primaria					
Nº planes docentes analizados	36	con referencias a la diversidad religiosa o cultural	3	Formación básica	1
				Obligatorias	0
				Optativas	2
Educación Infantil					
Nº planes docentes analizados	36	con referencias a la diversidad religiosa o cultural	3	Formación básica	1
				Obligatorias	0
				Optativas	2
TOTAL	167		17	Formación básica	8
				Obligatorias	2
				Optativas	7

El análisis en Pedagogía muestra cómo esta presencia es todavía menor si consideramos el peso de las temáticas relacionadas con la diversidad cultural o religiosa dentro de cada plan docente identificado. Concretamente, no existe ninguna mención explícita a la diversidad religiosa ni al diálogo interreligioso. Únicamente hay referencias a la diversidad cultural en una asignatura optativa: “*Interculturalidad e inmigración*”, destacándose los siguientes contenidos:

- Aspectos relacionados con las teorías y los análisis de los fenómenos migratorios: conceptualizaciones, terminología, visiones sociológicas, antropológicas, económicas, educativas, recorridos subjetivos, trabajo interdisciplinario.
- Aspectos relacionados con las políticas y con la gestión de la inmigración y las propuestas de interculturalidad.

En la formación básica, la asignatura “*diversidad y educación*” incluye la diversidad cultural conviviendo con el resto de fuentes de diversidad:

- Diversidad como conjunto de necesidades educativas especiales (NEE), recién llegados, superdotación, alumnado socialmente desfavorecido, alumnado con trastornos mentales, discapacidad física, sensorial, psíquica y motriz.
- Riesgo de considerar la diversidad como globalidad y no como conjunto de particularidades.

Del resto de las 49 asignaturas analizadas, destacan 4 asignaturas más, que únicamente pueden llegar a intuirse temáticas afines a la diversidad cultural como son:

- “Antropología pedagógica” de formación básica, con el contenido El ser humano y el fenómeno cultural y social.
- “Pedagogía social” de formación básica con la competencia: Reconocer los elementos y los procesos en la construcción social y cultural del sujeto y las articulaciones con la educación social.
- “Intervención educativa para la inclusión social”, asignatura obligatoria que incluye las Bases para la acción en las situaciones de exclusión social, vulnerabilidad o riesgo social.
- “Gestión cultural”, optativa que propone las Bases conceptuales de la gestión cultural.

Estudio por encuesta

Para conocer la actitud del alumnado de Pedagogía hacia la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso se diseñó y validó un instrumento de medida: la “escala de actitudes ante la diversidad religiosa y cultural en la educación desde el diálogo intercultural e interreligioso”. Las dimensiones e ítems propuestos en esta escala surgieron de un análisis previo de necesidades normativas (Vilà et al, 2015) y pueden verse en la tabla 1.

Tabla 1.
Especificaciones de la “escala de actitudes ante la diversidad religiosa y cultural en la educación desde el diálogo intercultural e interreligioso”

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	Ítems iniciales	Ítems finales
Diversidad religiosa	<i>Factores que favorecen/dificultan la diversidad religiosa</i>	9	7
	<i>Discriminación: de ciertas religiones, de la mujer, fuentes de conflicto...</i>	8	6
	<i>Presencia en el espacio público</i>	6	6
	TOTAL	23	19
Diálogo intercultural interreligioso	<i>Concepto de religión y diálogo interreligioso</i>	12	9
	<i>Elementos que favorecen el diálogo interreligioso</i>	7	6
	TOTAL	19	15
Papel de la educación	<i>Educación formal</i>	10	8
	<i>Otros agentes socio-educativos</i>	6	3
	<i>Formación universitaria de los futuros agentes socio-educativos</i>	8	4
	TOTAL	24	15
TOTAL ESCALA		66	49

La validación de la escala se realizó en dos fases:

- 1) En la primera, se aplicó la estrategia del *juicio de expertos* para la validación de contenido mediante la cual 9 personas expertas en el ámbito de la diversidad religiosa y cultural evaluaron la escala emitiendo un juicio para cada uno de los ítems, en relación a tres aspectos:

- Unidimensionalidad: pertinencia del ítem a la dimensión en la que se propone o pertinencia a más de una dimensión.
- Pertinencia: relación lógica del ítem con la dimensión en la que se propone.
- Importancia: importancia del ítem para los objetivos de la investigación.

En cada aspecto, la puntuación emitida fue de 1 a 3 (siendo 1 la mínima posesión de la característica y 3 la máxima).

Para cada ítem se calculó la media obtenida en el conjunto de la valoración realizada por las personas expertas (unidimensionalidad + pertinencia + importancia), eliminándose los ítems con medias iguales o inferiores a 2 y/o con desviaciones altas (que indican una gran discrepancia entre los jueces).

- 2) En la segunda fase se calculó la fiabilidad de la escala, una vez aplicada a una muestra de 23 estudiantes de cuarto curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona formada por un 91% de mujeres de 24 años de media de edad. Para el cálculo de la fiabilidad se utilizó el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach.

La validación de contenido mediante el juicio de expertos permitió obtener una escala formada por 49 ítems, todos ellos considerados adecuados en su conjunto por los 9 jueces. Inicialmente la escala contenía 66 ítems, de los cuales 19 se eliminaron, a partir de los siguientes criterios: representatividad equitativa de ítems en las diferentes dimensiones y obtención de puntuaciones elevadas en el juicio de expertos. La tabla 3 muestra las puntuaciones medias obtenidas en cada ítem, observándose que todos superan el 2,5 de media (dentro de la media teórica de 1 a 3), una puntuación alta que indica que los ítems del instrumento son representativos del atributo que pretenden medir (la actitud hacia la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso). Asimismo, las desviaciones bajas indican que los jueces mostraron concordancia en sus respuestas y por tanto, que están de acuerdo todos en la adecuación de la escala.

Tabla 3.

Puntuaciones medias de los ítems definitivos de la escala obtenidos en la validación de contenido mediante el juicio de expertos. (*) (unidimensionalidad, pertinencia, importancia)

	N	Media (*)	Desv. Típica
Gestión de la diversidad religiosa			
i1: Para evitar conflictos religiosos es mejor relacionarse solamente con la propia comunidad religiosa (-)	9	2,81	0,389
i2: En Cataluña existe un verdadero pluralismo religioso (-)	9	2,52	0,671
i4: El desconocimiento de las religiones que tienen las sociedades en las cuales la religión tiene poco peso fomenta la incomprensión religiosa. (+)	9	2,85	0,293
i5: La diversidad religiosa puede ser una oportunidad para entender otras religiones. (+)	9	2,63	0,555
i6: Un Dios excluyente es fundamentalista (+)	9	2,52	0,697
i8: La diversidad religiosa es una amenaza para la convivencia pacífica de un territorio(-)	9	2,89	0,258
i9: La diversidad religiosa es una oportunidad para perder el miedo a otras tradiciones religiosas diferentes a las mías(+)	9	2,85	0,277
i11: La islamofobia se puede combatir acercando la enseñanza de la diversidad religiosa de forma transconfesional e intercultural (+)	9	2,74	0,433
i12: La discriminación de ciertas religiones amenaza la convivencia y la paz (+).	9	2,70	0,388
i13: La educación religiosa islámica sufre marginación en las escuelas públicas (+).	9	2,70	0,484

	N	Media (*)	Desv. Típica
i14: Actualmente se ha erradicado el monopolio católico que persistía en la educación religiosa (-)	9	2,66	0,536
i15: La religión musulmana es la más discriminadora con la mujer (-)	9	2,85	0,369
i16: Es inadecuado que las mujeres ocupen cargos dentro de las religiones, como cura, obispo, imam, rabino (-)	9	2,85	0,444
i18: Es inapropiado que el estado promueva la presencia de las religiones en el espacio público	9	2,96	0,111
i19: Todas las religiones presentes en un territorio tienen derecho a ocupar el espacio público con sus lugares de culto (+)	9	2,93	0,222
i20: La escuela, como espacio público, debe prohibir el uso de símbolos religiosos en alumnado y profesorado (-)	9	2,70	0,529
i21: Es desagradable tener mezquitas en las ciudades (-)	9	2,78	0,424
i22: Es compatible un espacio público libre de símbolos con la aceptación de la libertad individual de llevar hiyab, cruces, kipá, (+)	9	2,93	0,147
i23: El estado actúa de forma neutral cuando limita la construcción de espacios de culto que no sean las iglesias (-).	9	2,96	0,111
Diálogo intercultural e interreligioso			
i24: Los conflictos religiosos son imposibles de resolver porque se ponen en juego las creencias y los valores innegociables. (-)	9	2,74	0,582
i26: El diálogo interreligioso puede contribuir a repensar conceptos y creencias arraigadas en cada uno (+)	9	2,96	0,111
i27: El diálogo interreligioso puede garantizar la aceptación de las creencias de los otros. (+)	9	2,89	0,333
i29: Es inmoral promover las relaciones entre los creyentes de las diferentes religiones presentes en cada barrio para favorecer la cohesión social (-)	9	2,89	0,258
i30: El hecho religioso forma parte de la tradición cultural (+)	5	2,93	0,149
i31: La religión aporta valores humanos necesarios para nuestro desarrollo como personas. (+)	5	2,86	0,298
i32: Las iniciativas en materia de diálogo y diversidad religiosa deben excluir la religión musulmana por ser la más intolerante (-)	9	2,89	0,258
i33: La religión puede ayudar a crear un sentimiento de identidad y pertenencia a una comunidad. (+)	5	2,93	0,149
i35: Es necesario que el diálogo sea sensible cultural y religiosamente para llegar a soluciones pacíficas. (+).	9	2,93	0,222
i36: El diálogo interreligioso tiene dificultad por su falta de clarificación conceptual (+)	9	2,85	0,369
i37: El fundamentalismo impide el diálogo porque se basa en intereses más allá de los religiosos(+)	9	2,85	0,277
i38: El diálogo interreligioso debería centrarse tan solo en el fomento de valores compartidos por todos como la paz, la solidaridad, la igualdad (-)	9	2,93	0,222
i40: Es necesario ofrecer un espacio de diálogo a las organizaciones religiosas para coordinarse entre ellas y con las administraciones públicas (+)	9	2,89	0,258
i41: Es una pérdida de tiempo fomentar el diálogo con los agentes del territorio (comunidades religiosas, comerciantes, usuarios de equipamiento.) (-)	9	2,85	0,369
i42: Es necesario favorecer el diálogo entre las religiones para mejorar la convivencia. (-)	9	2,70	0,618
Papel de la educación			
i43: La educación debe estar al margen del pluralismo religioso presente en su contexto comunitario. (-)	9	2,96	0,111
i44: La educación debe promover el diálogo entre religiones y culturas diversas (+)	9	2,85	0,277
i45: La educación debe implicarse en materia de pluralismo religioso. (+)	9	2,89	0,166
i46: Los materiales docentes ofrecen información de rigor en materia de diversidad religiosa. (-)	9	2,78	0,569
i47: Más allá de enseñar la religión, se ha de desarrollar la sensibilidad espiritual como valor para promover el trabajo de interioridad y la búsqueda de sentido(+)	9	2,81	0,555
i48: Es necesario formar en espiritualidad en lugar de religión. (+)	9	2,78	0,441
i49: Las religiones tendrían que estar mejor consideradas dentro del currículum escolar.	9	2,92	0,147
i51: Los conceptos como religión o espiritualidad deben excluirse de la educación para respetar la laicidad de la escuela.(-)	9	2,85	0,277
i53: Es necesario dotar a los agentes socioeducativos de recursos e información rigurosa sobre las tradiciones religiosas.(+)	9	2,78	0,398
i54: Los jóvenes solo tendrían que contar con sus familias y comunidades como fuente de información y formación religiosa. (-)	9	2,74	0,444

	N	Media (*)	Desv. Típica
í57: Es necesario implicar y favorecer la participación de las comunidades religiosas locales en la vida del municipio. (+)	9	2,67	0,558
í60: Dado que la materia de religión es optativa es necesario formar en materia religiosa al profesorado. (-)	9	2,92	0,222
í61: Es necesario promover una formación inicial y continua del profesorado para promover el diálogo interreligioso e intercultural (+)	9	2,74	0,397
í63: Son necesarios más cursos de especialización en religión ofrecidos por la universidad (másteres, postgrados) (+)	9	2,85	0,369
í64: Como futuro agente socio-educativo no creo que sea necesario estar formado para promover el diálogo intercultural e interreligioso (-)	9	2,89	0,258

En cuanto a la fiabilidad de la escala, ésta en su totalidad considerando la escala inicial de 66 ítems, arrojó un Alpha de 0,873, lo que indica una buena consistencia interna de sus ítems. De acuerdo con Nunnally, J.C (1978), valores mayores a 0,7 son aceptables como instrumentos de investigación. La versión final del instrumento de medida con los 49 ítems que lo componen, tiene una fiabilidad igualmente aceptable, con un alpha de Crombach de 0,828.

Para el proceso de validación se tomó como participantes a una muestra piloto formada por 23 estudiantes de último curso del grado de Pedagogía, que presentaron las siguientes características: el 70% manifiesta no ser creyente religioso, el 30% indica ser creyente de diferentes confesiones del cristianismo, no obstante, el 65% manifiesta haber participado de algún ritual religioso, como por ejemplo la comunión. Aunque, en la actualidad, sólo tres alumnas participan en rituales religiosos y dos participan en las redes sociales con finalidades religiosas.

El 17% piensa que hay religiones mejor que otras y el 74% cree que algunas religiones están más cerradas al diálogo interreligioso. El 61% tiene amistades practicantes de alguna religión diferente a la propia.

El 22% ha tenido alguna experiencia en materia de diversidad religiosa (por ejemplo, en sus prácticas externas). El 74% opina que es relevante estar formado como futuro pedagogo para promover el diálogo intercultural e interreligioso. El 78% cree no estar lo suficientemente formado para ello. El 87% dice no haber estudiado ningún contenido religioso durante la carrera universitaria y el 52% dice haberse formado en estas materias en otros contextos.

Las puntuaciones obtenidas en la escala por el alumnado participante son moderadamente altas. En el total y en cada una de las dimensiones de la escala las puntuaciones medias obtenidas son superiores a la media teórica posible por el instrumento (ver tabla 4).

Tabla 4.
Puntuaciones teóricas y observadas obtenidas en la escala

Dimensiones	Media observada	Desviación típica	Mínima teórica	Media teórica	Máxima teórica
Gestión de la diversidad religiosa	86,35	7,68	23	69	115
Diálogo intercultural e interreligioso	64,09	6,91	19	57	95
Papel de la educación	85,65	14,49	24	72	120
Total Escala	236,09	24,80	66	198	330

Estos resultados no ofrecen diferencias estadísticamente significativas entre creyentes y no creyentes, tampoco ante el hecho de haber estudiado o no materias de diversidad religiosa en otros espacios formativos no universitarios, ni tampoco de haber participado o no en rituales religiosos como la comunión. Así mismo, el hecho de tener o no amistades de religiones diferentes a la propia, o tener experiencia profesional en diversidad religiosa (por ejemplo, en las prácticas externas) parecen tener un efecto en la actitud hacia la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso. Finalmente, pensar que hay religiones mejor que otras o algunas religiones más cerradas que otras al diálogo interreligioso, tampoco ofrece diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes del alumnado.

Los aspectos que ofrecen diferencias estadísticamente significativas son la opinión sobre la relevancia de la formación en materia religiosa y la valoración de la formación recibida como suficiente o no para poder fomentar el diálogo interreligioso.

Concretamente, los estudiantes que creen que no es relevante formarse para fomentar el diálogo interreligioso tienen una actitud menos favorable hacia la diversidad religiosa y cultural en la educación desde el diálogo intercultural e interreligioso, que aquellos que creen que es relevante dicha formación (gráfico 1). Las diferencias en el total de la escala son estadísticamente significativas ($t=-3.976$, $p=0.001$). Estas diferencias son también estadísticamente significativas respecto a la dimensión 2, diálogo intercultural e interreligioso ($t=-3.383$, $p=0.003$) y 3, el papel de la educación ($t=-3.983$, $p=0.001$). En cambio, estos estudiantes no tienen una actitud diferente estadísticamente significativa respecto a la dimensión 1 (diversidad religiosa).

Gráfico 1. Relevancia de la formación para el diálogo intercultural e interreligioso según la opinión del alumnado

De forma similar, aquellos estudiantes que creen no estar suficientemente formados para fomentar el diálogo interreligioso tienen una actitud más favorable que los que no identifican estas carencias formativas (gráfico 2). Estas diferencias son estadísticamente significativas en el total de la escala ($t=2.751$, $p=0.012$), como también en la dimensión 3 referente al papel de la educación en el diálogo interreligioso ($t=2.977$, $p=0.007$).

Gráfico 2. Formación recibida sobre el diálogo intercultural e interreligioso según la opinión del alumnado

Discusión y conclusiones

El cuerpo del texto irá redactado a Candara a 11 puntos, interlineado a 1.1 y justificado, añadiendo un salto de línea una vez finalizado el epígrafe antes de comenzar el siguiente.

Una primera conclusión del trabajo es la escasa presencia de contenidos y competencias específicas en materia de diversidad cultural y religiosa en la formación de grado de los futuros agentes socioeducativos en la Universidad de Barcelona. Específicamente en el grado de Pedagogía, se pone además en evidencia la inexistencia de contenido específico sobre diversidad religiosa. Estos datos reafirman la idea que expresan los expertos sobre la necesidad de una formación en el sistema universitario sobre estas temáticas (Unesco, 2005; Torradeflot, 2011; López, 2012), tal y como ya se detectó en otro estudio (Vilà et al, 2015). Estos resultados también corroboran lo que manifiestan los estudiantes del grado de Pedagogía en la escala que presentamos en este artículo, que indican no estar lo suficientemente formados en diversidad religiosa puesto que no han estudiado ningún contenido religioso durante el grado. Al mismo tiempo se evidencia la necesidad de estar formado como futuro pedagogo/a para promover el diálogo intercultural e interreligioso según la opinión del propio alumnado. Más de la mitad además ha tenido que recurrir a otros contextos formativos para adquirir competencias en esta materia.

La realidad del sistema escolar catalán indica que estos jóvenes universitarios provienen de un contexto educativo multicultural. En este sentido, los resultados del estudio piloto muestran que el 61% tiene amistades practicantes de otra religión diferente a la propia. Pero este contacto y convivencia escolar entre los estudiantes, como indican Gratacós y Ugidos (2011) no significan unas relaciones interétnicas más igualitarias y positivas. Para cambiarlas, es necesario el “saber” pero también el “saber hacer”. El 22% de los estudiantes, durante el grado, han podido desarrollar este “saber hacer” mediante las prácticas externas.

Una segunda conclusión que se deriva de los datos es que los futuros pedagogos/as tienen un nivel actitudinal moderado respecto a la diversidad religiosa y cultural. Una parte importante del estudiantado piensa que hay religiones mejor que otras y la gran mayoría cree que algunas religiones están más cerradas al diálogo interreligioso que otras, evidenciándose con ello prejuicios y estereotipos en el alumnado. Las carencias detectadas respecto a la actitud del estudiantado participante y su formación en materia de diversidad cultural y religiosa podrían ser debidas a prejuicios fruto de la herencia histórica de nuestro país hacia la religión y las creencias religiosas (Diez de Velasco, 2012), que ha acabado, tal como señala Moreras (2006), en una laicidad ausente en este marco legal de relaciones entre el Estado español y las religiones. Los prejuicios todavía tienen una incidencia en la

actualidad. Así, aunque el estado se define como aconfesional, sigue existiendo una fuerte tradición católica que impregna la cotidianidad de las personas, amarrada a la cultura con raíces católicas que ha estructurado la sociedad española. El ejemplo más claro de ello, lo encontramos en el sistema educativo.

En relación a estos resultados, concluimos con la importancia de la actitud ante la diversidad cultural y religiosa para valorar la necesidad de estar formado para promover el diálogo intercultural e interreligioso como futuros agentes socioeducativos. De la misma forma, dicha actitud se relaciona con la propia identificación de carencias formativas en la Universidad respecto a estas temáticas. El alumnado participante que ha manifestado tener una actitud más favorable hacia estas temáticas es el que más siente la necesidad de estar formado desde la Universidad y el que también identifica las carencias en la oferta formativa recibida. Estos datos pueden interpretarse a la luz de cómo los prejuicios por parte del estudiantado participante pueden estar influyendo en sus percepciones sobre la formación universitaria recibida y en la opinión sobre la necesidad de una formación inicial en Pedagogía sobre estas temáticas. Tal como señala Torradeflot (2012) es necesario proporcionar un marco para luchar contra los prejuicios y la discriminación en todas sus formas (la islamofobia, el antisemitismo, la cristianofobia y otras discriminaciones basadas en la religión o creencias).

Finalmente, concluimos con el aporte de un instrumento válido y fiable para medir la actitud hacia la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso. La necesidad de conocer estas actitudes en los futuros agentes socioeducativos es más que necesaria (Weisse, 2009; Moliner y Aguilar, 2010; Vilà et al, 2015) y en todo caso, valoramos la posibilidad de ampliar este estudio a otros contextos universitarios.

Referencias

- COLL, M. (2012). "Laïcitat i diversitat religiosa". *Revista de la càtedra sobre diversitat social de la Universitat Pompeu Fabra. Divèrsia*, 2, 3-35.
- DIETZ, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIV (28), 11-46.
- DIEZ DE VELASCO, F. (2012). *Religiones en España: historia y presente*. Madrid: Akal.
- ELÓSEGUI, M. (2009). Políticas públicas y educación intercultural. En A J. Garay, G. Díaz, M. Elósegui y M. Sabariego. *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de Paz*. (pp131-189) Madrid: Ministerio de Educación.
- ESTRUCH, J. (2014). "La diversitat religiosa a Catalunya". *Revista de la càtedra sobre diversitat social de la universitat pompeu fabra*. 5, 3-12
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2011). Encuesta de preinscripción a la universidad Consultado 30 de julio de 2015 en: http://www.ub.edu/dades_academiques/estudis/preins/2011-12/P_11045.pdf
- (2013). *La diversitat religiosa en les societats obertes. Criteris de discerniment*. Consell Assessor per a la diversitat religiosa. Barcelona. Generalitat de Catalunya, Departament de Governació i Relacions Institucionals. Barcelona.

- GRATACÓS, P. y UGIDOS, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- LÓPEZ, M. (2012). Políticas europeas en relación con la formación en materia religiosa: la promoción del diálogo interreligioso y la educación intercultural. En J.L. Álvarez y M.A. Essomba (coords). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp61-84). Barcelona: Graó.
- MELLONI, X. (2000). "Els cecs i l'elefant. El diàleg interreligiós". *Quadern de Cristianisme i Justícia*, 97, 1-29
- MIGRASTUDIUM (2012). *Memòria 2012. Creant ponts de diàleg*. Barcelona, Fundació MigraStudium.
- MOLINER, A. y AGUILAR, N. (2010). *Les tradicions religioses en els llibres de text*. Barcelona: Montflorit Edicions i Assessoraments S.L.
- MORERAS, J. (2006). *Migraciones y pluralismo religioso. Elementos para el debate*. Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L.
- NUNNALLY, J.C (1978). *Psychometric Theory*. New York. McGraw-Hill.
- SANTIAGO, M. y CORPAS, C. (2012). Bases para el desarrollo de buenas prácticas de educación para la convivencia en la diversidad cultural y religiosa. En J.L Álvarez. y M.A Essomba, (coords.) *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. (pp123-141) Barcelona: Graó.
- TAMAYO, J. (2005) "Razones para el diálogo interreligioso". Consultado el 12 de febrero de 2015 en [Encuentros multidisciplinares, Vol. 7, N° 19, 17-32.](#)
- TORRADEFLOT, F. (2011). *Religiones y pluralismo. Las vías del diálogo interreligioso en España*. Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.
- _ (coord) (2012). *Catalunya i el diàleg interreligiós aportacions innovadores al diàleg interreligiós des dels valors de les nacions unides*. Barcelona Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós
- UNESCO (2005). The Rabat Commitment Conclusions and Recommendations of the Rabat Conference on Dialogue among Cultures and Civilizations through Concrete and Sustained Initiatives Rabat, Morocco. Consultado el catorce de mayo de 2015 en: <http://www.unesco.org/dialogue/rabat/commitment.html>
- VENDRELL, E., PONT, J.F., CANET, E., GARCÍA-ROMERAL, G., GRIERA, M.M., MARTÍN,I., LLORENTE, I; FUNES, J; CASTELLÀ, S.J., MOLINA,V., ILLA,O., GOBERNA,R., VILLANUEVA,J., PANADERO,H., LUQUE,S., PONT,A. y FAURA,P. (2014). *Informe Ferrer i Guàrdia. Aportacions per una societat laica*. Barcelona. Fundació Ferrer i Guàrdia. Espais de Llibertat
- VILÀ, R.; BURGUET, M.; ESCOFET, A. Y RUBIO, M.J. (2015). *Hacia el diálogo intercultural e interreligioso: necesidades normativas para una gestión de la diversidad religiosa en el espacio público*. Comunicación presentada en el V Congreso REPS: Desigualdad y democracia: Políticas públicas e innovación social. Barcelona. 5 y 6 de febrero.
- WEISSE, W. (coord.) (2009). *Religión en educación: Contribución al diálogo. Sugerencias del proyecto de investigación REDCO para la política*. Comisión Europea. Consultado el veinticinco de enero de 2015 en: <http://www.redco.uni-hamburg.de>

De la Rosa Moreno, L. (2017). Objetos convertidos en sujetos: encuentros con voces excluidas dentro de una asignatura sobre inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 209-223. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.260111>

Objetos convertidos en sujetos: encuentros con voces excluidas dentro de una asignatura sobre inclusión educativa

Lourdes de la Rosa Moreno

Profesora Contratada Doctora. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

Resumen

En este artículo se presenta y valora la forma de trabajar en la Asignatura de “Competencias Relacionales para el Aula Inclusiva”, de la Mención “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad”, del Grado de Formación de Maestros/as en Educación Primaria de la Universidad de Málaga.

Su objetivo fundamental es la mejora de las competencias del alumnado universitario para la relación no discriminatoria con su futuro alumnado de Primaria (con un foco especial en aquellos pertenecientes a grupos no dominantes).

La metodología propuesta es la de “aprender haciendo”, dentro de un contexto de aprendizaje dialógico en Grupos Interactivos (Comunidades de Aprendizaje).

Los resultados de la evaluación orientan sobre el alto grado de implicación requerido por quienes participan, pero también sobre la calidad de los procesos de aprendizaje, principalmente en los aspectos socio-afectivos.

Palabras clave

Educación Superior; Formación del profesorado basada en competencias; Educación Intergrupal; Educación Inclusiva.

Contacto:

Lourdes de la Rosa Moreno; e-mail: LDELAROSA@UMA.ES; dirección postal: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, s/n, 29190-Málaga.

Objects become subjects: meetings with excluded voices in a subject about inclusive education

Abstract

In this article, the way of working in the subject “Relational Competences for the Inclusive Class”, which belongs to Primary School Teachers’ Formation Degree in University of Málaga, is presented and assessed.

The main goal is the improvement of the university students’ competences in order to achieve a non-discriminatory relationship with their future primary students (with a special focus in those who are part of minority groups).

The proposed methodology is “learning by doing”, in a dialogic Interactive Groups context (Learning Communities).

The evaluation outcomings shed light not only about the high implication required by those who participate, but also about the quality of learning procedures, mainly related with socio-affective aspects.

Key words

Higher Education; Competency Based Teacher Education; Intergroup Education; Minority Groups; Inclusive Education.

Introducción

El diseño de esta asignatura de “Competencias Relacionales para el Aula Inclusiva” (COMP-REs) surge de la necesidad percibida por la autora, docente en la Universidad de Málaga desde 1996, de que el acercamiento que se suele ofrecer al alumnado de Magisterio hacia los niños y niñas de Educación Primaria sigue siendo, en gran medida, un acercamiento que, de algún modo, los “cosifica”: los describimos, los clasificamos en grupos, enunciamos sus dificultades para las relaciones o para los aprendizajes académicos, ofrecemos programas y estrategias para la intervención con ellas y ellos...

Todo esto es necesario, pero el alumnado de Primaria vive, siente, aprende, llora y disfruta no siempre de la manera en la que aparece en los manuales psicopedagógicos (aun estando estos bien escritos y respondiendo con rigor, globalmente, a muchas de las realidades de las que en ellos se hable).

Por otra parte, tal y como afirman Gomilla, y Pascual (2015, p. 103), el análisis de la formación inicial del profesorado induce a “pensar en una invisibilidad de las familias como agente primordial en la educación de los niños y en una consideración del alumno de forma aislada de su entorno social concreto”.

¿Por qué entendemos que es necesario, pero no suficiente estas formas de acercamiento a las alumnas y alumnos de Educación Primaria? Porque, como quien lee esto y como quien lo escribe, sean cuales sean las condiciones personales, familiares o socio-culturales, este alumnado no es objeto de docencia o estudio, sino sujeto de su propia vida en sus particulares contextos y, además, sujeto que convive con otros sujetos.

Cuando, además, el alumnado no nos resulta familiar o cercano a nuestras propias experiencias o pertenecen a colectivos sobre los que es frecuente que se tengan prejuicios, visiones simplistas, trivializadas o tergiversadas de los mismos, aisladas de sus contextos, etc. (Torres, 2008), esta cosificación se acentúa y, por tanto, se agudiza la necesidad de vincularnos, de relacionarnos como sujetos irrepetibles, de rehacernos mutuamente desde el diálogo igualitario.

Este es pues el origen de esta asignatura de “Competencias Relacionales en el Aula Inclusiva” que, en los Planes de Estudio del Grado de Profesorado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga (UMA) está incorporada en 4º curso, dentro de la Mención de “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad” (título redundante, útil solo para asuntos administrativos y de perfiles profesionales).

En la Guía docente de la asignatura aparece el Contexto en el que se enmarca: “El alumnado [en asignaturas previas] se ha introducido en el conocimiento, comprensión y toma de conciencia de que la cultura de la escuela inclusiva no es solo para aprender a darle respuestas a la diversidad en las aulas, sino para construir una escuela pública basada en el respeto a la diversidad como valor y no como defecto. En este sentido también está en juego nuestra propia reconstrucción personal. [...] Desde esta asignatura, se pretende que el alumnado universitario desarrolle/ejercite sus propias Competencias Relacionales con el alumnado, familias y entornos socio-comunitarios menos afín a sus experiencias vitales, sociales, culturales, económicas, etc., intentando con ello alejarnos de perspectivas etnocéntricas y básicamente teorizantes sobre la atención a la diversidad en una escuela que se desea más inclusiva”.

Se perfilan ya con lo dicho, los objetivos de la asignatura que pretenden acercar al alumnado a:

- Conocer, reconocer y valorar otros referentes culturales distintos al propio.
- Conocer, reconocer y valorar los propios referentes culturales.
- Reconocer las similitudes y diferencias intra e intergrupales.
- Asumir la existencia de situaciones de discriminación escolar que algunos colectivos vienen sufriendo en las escuelas y aulas (originadas tanto por personas como por contextos) e identificar sus causas para poder intervenir sobre ellas.
- Asumir que las propias COMP-REs pueden convertirse en una barrera o, por el contrario, en un facilitador de la inclusión en el aula.
- Ante realidades educativas complejas, como la atención a la diversidad en las aulas, ser capaz de percibir el valor de la riqueza que ofrece la comunicación y el trabajo compartido entre personas de los diversos colectivos implicados en la educación del alumnado (personas adultas pertenecientes a dicho colectivo, sus familiares, asociaciones, etc.).
- Desarrollar COMP-REs, desde el estudio y el contacto directo, para la comunicación y la docencia con el alumnado más vulnerable o en riesgo de exclusión.

Dichos objetivos concuerdan en lo esencial con los señalados por Chamseddine (2015, p. 76) para el ámbito escolar, a partir de los propuestos por Iglesias (2000): “...el objetivo del aprendizaje intercultural dentro del aula, es el desarrollo de la receptividad del alumnado ante las diferentes culturas, potenciando actitudes empáticas, asertivas, de respeto a la diversidad cultural, desde planteamientos reflexivos y críticos sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia, considerando también las diferencias existentes en cada cultura, dadas por la edad, la clase social, el nivel económico, etc., generando a su vez identidades diferentes dentro de una misma cultura”.

Estas Competencias Relacionales se concretan y trabajan con contenidos tanto cognitivos (el conocimiento y la conciencia crítica, por parte del alumnado de la Mención y de la propia profesora, de elementos de la propia cultura y de otras, apuntes de la historia de los colectivos, etc.), como socio-emocionales (la detección y superación de los propios estereotipos y prejuicios, el control de la ansiedad, la capacidad de empatía, el interés hacia la comunicación entre diversas culturas, etc.) y, por supuesto, contenidos comportamentales o de acción (habilidades verbales y no verbales, flexibilidad comportamental, autoconfianza, etc.; en algún caso, habilidades relacionales específicas según colectivos).

La asignatura se ha desarrollado en los cursos 2013-14 y 2014-15, en un grupo de mañana (con más de 90 alumnas/os) y en otro de tarde (con, aproximadamente, 50).

Veamos, a continuación, el desarrollo metodológico que hemos seguido para alcanzar lo mejor posible, en el contexto comentado, las intenciones expresadas.

Metodología

Si aspiramos con metodologías tradicionales a que el alumnado desarrolle de manera integral sus competencias relacionales para el trabajo con su alumnado y las familias, probablemente pueda aprender fácilmente los contenidos teóricos o conceptuales, pero resultaría realmente difícil que hubiera cambios significativos en aspectos emocionales y en valores. Por ello, de acuerdo con De Miguel (2006), buscamos estrategias metodológicas vivenciales y prácticas, que incorporen experiencias de autoconocimiento y de desarrollo personal.

Como bien sintetizan las autoras Aróstegui y Darretxe (2016), para estas finalidades, se precisan cambios metodológicos referidos a los roles del alumnado: mucho más activo y participativo, tanto de manera individual como en grupos de trabajo, en el aprendizaje y en la evaluación; y de los docentes: con mayor protagonismo en la planificación, el seguimiento, etc., pero en un segundo plano durante las sesiones de clase, en un perfil más de “compañeros de viaje que ayudan al alumno a avanzar en la a veces necesaria deconstrucción y en la construcción o reconstrucción de su itinerario personal y profesional” (Barquín, Alzola y Madinabeita, 2012). Para unos y otros supone un cambio profundo respecto a lo que es enseñar y aprender.

Debo decir a continuación que, aunque la asignatura es mucho más, la actividad principal está inspirada en los Grupos Interactivos (GGII) propios de las Comunidades de Aprendizaje. Tal y como expresa Flecha (2009, p. 168), los grupos interactivos son:

... una forma de organización del aula contraria a la segregación que consiste en dividir el grupo clase en pequeños grupos de alumnos, lo más heterogéneos posible (en lo referente a niveles de aprendizaje, género, cultura, lengua, etcétera) y están dinamizados por personas adultas que no son profesionales de la educación, sino familiares de diferentes culturas, ex-alumnos, educadores de tiempo libre, personas de asociaciones y entidades del barrio, universitarios y universitarias, etcétera. Estas personas adultas voluntarias dinamizan y gestionan las interacciones en cada grupo, promoviendo la ayuda, la resolución conjunta de actividades a través del diálogo y el éxito de todas y todos.

En general, estos pequeños grupos heterogéneos trabajan desde el diálogo y son ayudados en sus actividades sucesivas y diferentes, durante un tiempo previsto, por dicho voluntariado adulto, igualmente heterogéneo, que participa como apoyo al desarrollo de las actividades propuestas en la asignatura.

En nuestro caso, ¿quiénes son esas personas voluntarias con las que aprendemos? Solemos usar varios criterios a la hora de decidir los colectivos y sus representantes a los que invitamos a nuestras clases, como voluntariado con los que interaccionaremos. Menciono algunos de estos criterios sobre los que, de manera compleja, realizamos la selección:

- El primero es equilibrar la presencia de colectivos pertenecientes a los llamados “con diversidad funcional” (discapacidad) y a los llamados “con diversidad socio-cultural” (en riesgo de desventaja social).
- Es relevante el que sean grupos que hayan tenido poca o ninguna presencia en el currículum real de este alumnado universitario previamente. Por ejemplo, el colectivo de personas con diversidad sexual y de género -LGTBI-.
- Personas en las que, frecuentemente, confluyen muchas necesidades de ajustes del entorno (físico, educativo, social...), como pueden ser las personas con parálisis cerebral.
- Grupos sobre los que han estudiado bastante y creen saberlo todo sobre “ellos”, como son las personas con Síndrome de Down, las personas sordas o las que están en situaciones de inmigración.
- Por último, grupos ante los que tenemos especiales prejuicios “totalmente justificados desde el conocimiento que da el compartir el mismo territorio”, como en tantos casos sucede con el pueblo gitano.
- La evaluación final que hace el alumnado universitario cada curso para la mejora de la asignatura.

El principio de procedimiento que nos guía, como decíamos, es ir pasando del aprender sobre ellos y ellas, al aprender con ellas y ellos, de verlos como objetos de estudio a relacionar-nos como sujetos, del explicar al escuchar-nos. Y es ese proceso de escucha compartida el que puede llevar a la mejora de las COMP-REs ya que, como Cardoso-Belo (2012, p. 1302), pensamos que:

*La mayoría de los modelos de competencia de comunicación se refiere a la competencia a nivel individual y la considera como un concepto que reside en el individuo. Otros modelos se centran en el sistema relacional, si bien no explican la variación individual o cultural. Buscamos que **nuestro enfoque se centre en la relación entre los individuos, así como en los propios individuos, ocupándose de la dinámica de su interacción en las relaciones.***

Las relaciones que propiciamos con estas personas que nos visitan en nuestras clases, como apuntábamos, se inspiran en los GGII que funcionan en las Comunidades de Aprendizaje, desde la perspectiva del aprendizaje dialógico que favorece la construcción de significados compartidos. Los procesos dialógicos implican que, más allá del imprescindible diálogo, estas interacciones estén basadas en el equilibrio de poder entre quienes participan, huyendo de considerar las diferentes aportaciones por las posiciones de poder de quienes las realizan (Flecha, 2001 y 2009). Es un principio ético que buscamos experimentar: el reconocimiento de que las experiencias y saberes de cada cual son imprescindibles, en este caso, para la construcción del conocimiento necesario para llegar a ser docente con COMP-REs tanto con el alumnado perteneciente a los grupos dominantes o, simplemente, más afines al propio profesional, como con cualesquiera otros.

En el curso 2013-14 llevamos a cabo GGII con personas de 6 colectivos y, tras la evaluación final compartida con el alumnado, en el curso 2014-15, los redujimos a 4.

Así, invitamos a 6 personas voluntarias a participar en nuestras clases durante dos horas y media (cuatro sesiones en total en el curso 2014-15), para conversar con ellas y ellos. Esto supone un total de 24 visitas en cada uno de los grupos de la asignatura, el de mañana y el

de tarde (insisto, concentradas en tan solo 4 sesiones) y, en tiempo, supone 10 horas de las 45 que tiene la asignatura.

La dinámica es la siguiente: 6 grupos de alumnado conversan sucesivamente, durante unos 20 minutos, con “las 6 visitas” de ese día, diseminadas en el aula de referencia del grupo y en algún otro espacio anexo.

Veamos una foto de una de las sesiones (fig. 1) y uno de los planos que se les entrega a nuestras visitas (que son quienes rotan en nuestra organización), con la secuencia que cada cual ha de seguir por los diferentes grupos (fig. 2).



Secuencias para el tránsito por los grupos:

- Visita 1 _____: Grupo 1 → Grupo 2 → Grupo 3 → Grupo 4 → Grupo 5 → Grupo 6.
- Visita 2 _____: Grupo 2 → Grupo 3 → Grupo 4 → Grupo 5 → Grupo 6 → Grupo 1.
- Visita 3 _____: Grupo 3 → Grupo 4 → Grupo 5 → Grupo 6 → Grupo 1 → Grupo 2.
- Visita 4 _____: Grupo 4 → Grupo 5 → Grupo 6 → Grupo 1 → Grupo 2 → Grupo 3.
- Visita 5 _____: Grupo 5 → Grupo 6 → Grupo 1 → Grupo 2 → Grupo 3 → Grupo 4.
- Visita 6 _____: Grupo 6 → Grupo 1 → Grupo 2 → Grupo 3 → Grupo 4 → Grupo 5.

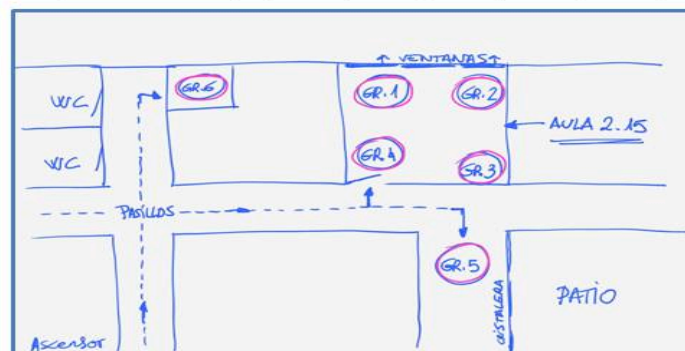


Fig. 1. Grupos interactivos en una sesión de mañana

Fig. 2. Plano y secuencia del tránsito por los grupos que ha de hacer cada visita de la tarde

Los perfiles de quienes vienen como voluntarios son los siguientes: dos personas pertenecientes a un determinado grupo cultural (etnia, capacidades personales, inmigración, género, clase social, orientación o identidad sexual,...); un familiar de las mismas (no tiene que ser de las presentes); un profesional no docente relacionado con el colectivo (investigador universitario, de la psicología y la pedagogía, del trabajo social, del ámbito sanitario,...); un maestro o maestra con experiencia y formación en la educación/relación con personas del colectivo del que se trate; y, por último, alguien del

entorno comunitario (de alguna ONG relacionada, del vecindario, amistades, compañeros/as de estudios, comerciantes del barrio...).

Tras tener la experiencia directa en los GGII, con una rúbrica orientativa (fig. 3), el alumnado elabora un Informe grupal sobre los aprendizajes realizados en cuanto a las COMP-REs que han desarrollado o necesitan considerar y mejorar en relación al alumnado perteneciente al colectivo concreto que sea.

Recogida y selección de la información	La información que presenta es muy interesante. Aporta riqueza de elementos de todos los componentes de las COMP-RE
Dominio del contenido	Muy buen dominio del contenido sobre COMP-RE y sobre el colectivo, que emerge en el análisis, interpretación y conclusiones de la información recogida
Mirada sobre el colectivo	Mantiene un buen equilibrio en el acercamiento a la complejidad de lo común entre los seres humanos, lo específico del grupo y lo particular de cada individuo. Supera el modelo del déficit
Organización	La organización resalta y focaliza excelentemente las ideas o temas centrales. El orden, la estructura o la presentación comprometen y guían a quien lee a lo largo del texto
Eficacia comunicativa	El escrito es muy interesante y enfocado al colectivo. Mantiene muy bien la atención de quien lo lee. El tema central se enriquece con anécdotas y detalles relevantes. Consigue que se den aprendizajes significativos y que se conecte emocionalmente con el colectivo
Voz	Quienes escriben hablan directamente a quien lee en forma directa, expresiva y comprometidos con el tema (se sienten implicados). Se expresan interesantes reflexiones, cuestionamientos y aprendizajes propios, bien fundamentados y coherentes con lo expuesto
Calidad de la escritura	La escritura es completa y rica, además de concisa
Convenciones	Quienes escriben demuestran un excelente manejo de los estándares y convenciones de la escritura ¹ y los usan muy exitosamente para facilitar la lectura. Los errores tienden a ser muy pocos y de menor importancia, al punto que el lector fácilmente puede pasarlos por alto, a menos que los busque específicamente
Otras observaciones	

Fig. 3. Rúbrica orientativa para los Informes: criterios y rango superior de desempeño

Una vez entregados los Informes, realizamos intercambios de los mismos entre los diversos grupos y cada Informe es coevaluado (sin calificación numérica, solo cualitativa), apoyándose en la rúbrica, por otros dos grupos, los cuales, de manera anónima entregan por escrito las principales fortalezas encontradas y algunas sugerencias de mejora.

Así, aunque la asignatura es mucho más, el grueso de las actividades gira alrededor de estas sesiones con los GGII.

Como actividades previas, por ejemplo, trabajamos sobre lo que son las COMP-REs y sobre fuentes de información que nos acercan a cada uno de los colectivos -preferentemente escritas o protagonizadas por personas pertenecientes a los mismos y siempre desde una perspectiva competencial y socio-cultural y no desde un modelo normativo, defectológico o médico-.

Algunas de las actividades posteriores a las sesiones de los GGII son la mencionada elaboración grupal de los Informes y su coevaluación inter-grupos y, de manera destacada, la actividad final de la asignatura en la que deben aplicar lo vivido y aprendido, al diseño de un Taller de Formación en Competencias Relacionales (tras la deliberación con el alumnado, en el curso 2014-15 se rediseñó con mucha menor exigencia y complejidad, reduciéndose a la elaboración de material didáctico para dicha formación).

Este Taller está dirigido a sus compañeros y compañeras de clase (futuros docentes). Se inicia con el estudio teórico y el acercamiento real a algún colectivo poco visibilizado en la escuela o sobre el que entienden que necesitan acercarse desde una perspectiva y experiencia vivida más intercultural, más dialógica. El trabajo obliga pues al contacto

directo con personas, asociaciones, etc. que pertenezcan o representen directamente al grupo en cuestión. Aparte de los sugeridos, se han realizado trabajos muy retadores, tanto para el alumnado que lo propone como para mí misma como docente, entre otros, por ejemplo, sobre diversidad familiar, con alumnado en situación de acoso por apariencia física, alumnado con madres prostitutas, alumnado en situación de acogida familiar o con alumnado transexual.

Realmente son espacios de desafío, ya que vuelve a evidenciarse la necesidad de reconstrucción personal del futuro profesorado para desarrollar relaciones igualitarias y no prejuiciosas también con las familias. Por ejemplo, respecto a este tema de la diversidad familiar, al alumnado le resulta muy difícil salir de su mirada reduccionista y negativa ante la misma, entendiendo esta diversidad inicialmente solo como “familias desestructuradas” con efectos perjudiciales para su progenie. Se refuerzan los resultados de los estudios de Gomilla, y Pascual (2015, p. 103):

Existe una fuerte tendencia a considerar la familia desde perspectivas de riesgo-vulnerabilidad social, o visiones que tienden a resaltar los aspectos negativos de su intervención en los procesos de socialización infravalorar o ignorar las capacidades de éstas para ofrecer un entorno educativo apropiado (al resaltar, por ejemplo, las dificultades que las transformaciones familiares han generado en el ejercicio de las funciones educativas en las familias) o bien el papel (negativo/negligente) de éstas en el control de otros agentes de socialización (medios de comunicación).

Aunque, finalmente, son capaces de ampliar su comprensión sobre lo que significa la diversidad familiar, de relacionarse con familias no convencionales con apertura para dejarse empapar de sus experiencias y revisarse en el proceso, de rescatar la realidad familiar diversa del propio grupo-clase universitario, de visibilizar el valor otorgado a sus propias familias no estándares por sus compañeras/os, de comprender la necesidad del diálogo más igualitario y no prejuicioso con las familias de su futuro alumnado de Primaria, de proyectar formas y maneras de facilitarlos en las escuelas, etc.

Pues bien, una vez elaborado dicho Taller, cada grupo lo pone a disposición de todo el grupo-clase y expone en clase lo más relevante del mismo (presentación que se evalúa y califica por procesos de coevaluación, también por medio de rúbricas que, por limitación de espacio, no podemos aportar). Los materiales didácticos producidos para la formación en COMP-REs (con procesos de evaluación y calificación complementaria de la profesora), adoptan formatos tan variados como presentaciones en Power Point o en Prezi, artículos, revistas digitales, blogs, folletos y pósteres, vídeos, pegatinas, etc.

El alumnado universitario, parafraseando al Profesor Santos Guerra, empieza a hacer visible la diversidad cotidiana existente en nuestras aulas y en las de Primaria (Santos, 1990), a transferir parte de lo aprendido a nuevas realidades y a percibirse a sí mismo como un factor que entorpece o facilita los procesos de inclusión en las escuelas.

Resultados y conclusiones

La dificultad de encontrar el sentido de la asignatura

En primer lugar, debo decir que inicialmente la asignatura provoca en el alumnado un **alto grado de incertidumbre y no poca desconfianza**. Una metodología nueva, la demanda de mucha participación cooperativa por parte del alumnado, la organización aleatoria de los grupos de trabajo, la falta de expectativas claras de lo que vamos a trabajar...

En esta última cuestión, por ejemplo, cuesta semanas que la mayoría del alumnado cambie la perspectiva de que no hablamos de las COMP-REs que deben ir consiguiendo las niñas y niños de Primaria, sino que **los destinatarios de nuestra acción somos nosotros y nosotras** mismas.

*El primer día de clase cuando Lourdes nos preguntó: “¿qué creéis que pueden ser las competencias relacionales?”, no teníamos ni idea, e incluso **yo pensaba** que eran aquellas habilidades que había que desarrollar en los alumnos que presentaban una determinada condición. Ahora también sé que estas competencias nos competen a nosotros como futuros docentes [Alumna F, grupo B, curso 2013-14].*

***Mi evaluación de la asignatura ha ido cambiando** desde el comienzo hasta el final, puesto que comencé con cierta incertidumbre, puesto que no entendía, en un inicio, el fin de dicha asignatura, el objetivo y cuál era nuestra función. Con el trascurso de las sesiones he aprendido muchísimo de la información documentada que se nos proporcionó antes del encuentro con cada colectivo y después, tras compartir aquellas charlas espontáneas, porque... [Alumno/a 8, grupo A, curso 2014-15].*

Progresivamente, las partes del puzle inicial van cobrando sentido según iremos viendo.

El valor dado a la manera de construir los aprendizajes

Al concluir la asignatura es muy valorada esta manera de aprender, que se inicia en lo teórico, pero que toma sentido en las emociones, la participación y los contrastes que se experimentan en el encuentro con las personas que nos visitan en **los GGII**:

*Como planteamiento de asignatura, se ha llevado a cabo una arriesgada, original y exigente metodología, al querer trasladar y adaptar al ámbito universitario **los grupos interactivos** [Alumno A, curso 2013-14].*

*Y por supuesto adquirir todos estos nuevos conceptos que no olvidaré por la forma en la que han entrado en mi cabeza junto con esa mezcla de **sensaciones, emociones y aprendizajes** de cada lunes. [Alumna G, grupo B, curso 2013-14].*

*[Nosotros] **hemos decidido qué aprender** mediante la formulación de preguntas [...]. Escuchar en primera persona **los testimonios** es algo que te hace reflexionar y sentir cosas, a veces, inexplicables. [Alumno/a H, grupo B, curso 2013-14].*

*Pienso que sin los grupos interactivos la asignatura no sería muy coherente, ya que trabajar solo **lo teórico no basta** para desarrollar realmente las COMP-REs [Alumno/a 14, grupo A, curso 2014-15].*

Aparecen otras cuestiones metodológicas. Por ejemplo, la gran mayoría del alumnado valora también muy significativamente **el contraste interno entre quienes participamos** en la asignatura. Así, se percibe que los **debates** en gran grupo y las diversas actividades en pequeños **grupos cooperativos** redundan en ofrecer oportunidades para la mejora de las COMP-REs:

*El **trabajo cooperativo** entre los pequeños grupos, a pesar de que es difícil ponerse de acuerdo, considero que es la mejor forma de ampliar nuestra visión [Alumno/a 7, grupo A, curso 2014-15].*

*Es necesario destacar, que todo este magnífico trabajo ha sido posible también porque todos y cada uno de los compañeros de la clase se han comportado y trabajado de una manera muy especial, en el que **el compañerismo** ha sido un todo, durante estos meses. Si queremos que una clase funcione necesitamos unos alumnos con ganas de trabajar, y esto ha quedado claramente demostrado [Alumna E, grupo B, curso 2013-14].*

Igualmente, ven necesaria y valiosa, por la implicación y la libertad que les permite a la hora de orientar su aprendizaje, **la participación activa** por su parte **y el trabajo previo a las sesiones de GGII** (con la documentación previa de la que han de extraer las cuestiones sobre las que conversar):

*Debo igualmente valorar que las visitas no fueron observadas bajo una mirada hueca del alumnado, sino que **antes** habíamos tenido la interiorización de lo que era **la competencia comunicativa intercultural**, algo que vimos al inicio del curso y que, de alguna forma, nos ponía en una posición específica. [Alumno D, grupo B, curso 2013-14].*

*El que hayamos tenido un papel activo con las visitas **siendo los responsables** de llevar adelante los grupos interactivos, nos ha servido para que se trabajen **los materiales de la asignatura semana a semana** [...]. [Alumna/o 6, Grupo B, curso 2014-15].*

Definitivamente, la altísima valoración que hace todo el alumnado de la actividad sobre la que pivota el conjunto de la asignatura, los GGII, es prácticamente unánime.

El contenido que se ha apropiado el alumnado

Acerquémonos a lo que reconocen como **aprendizajes construidos** o en proceso de reconstrucción. Aparecen recursos como conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, como un sistema complejo, personal, de percepción, de comprensión y de actuación. Recursos que se convierten en **competencias** al ser usadas para comprender y actuar ante problemas y situaciones nuevas (o que abordamos con nuevas miradas) de nuestra vida personal, social y profesional (Pérez Gómez, 2013).

Al hablar el alumnado de lo que ha aprendido en relación a sus Competencias Relacionales emergen elementos como: la empatía, la capacidad de autoconocimiento y autocrítica, la flexibilidad, la aceptación de la discrepancia y del disenso, el valor de la diversidad, las habilidades para el aprendizaje compartido, el compromiso personal con situaciones injustas, el reconocimiento de los peligros del etiquetaje, etc. Por su importancia, me extenderé en este apartado más que en ningún otro aunque, para hacerlo más breve, he construido un “collage” con los argumentos que aparecen en algunos de sus escritos de evaluación de la asignatura:

*Esta asignatura me ha ayudado a abrir la mirada sobre distintos colectivos invisibilizados en la sociedad actual. Además, he logrado comprender que el **“ellos” somos también “nosotros”** en muchas ocasiones [Alumno/a 9, grupo A, curso 2014-15].*

*Los grupos interactivos han sido muy productivos y nos han ayudado a comprender a las personas, a **tener empatía** y a **conocer aspectos de nosotros** que no conocíamos [Alumna A, grupo B, curso 2013-14]. ... en un futuro quiero ser capaz de seguir desarrollando mi empatía y saber cómo tengo que **llevar a cabo acciones** y cómo las tengo que ejecutar sabiendo comprender a todos mis alumnos [Alumna F, grupo B, curso 2013-14].*

*Personalmente he conseguido **eliminar algunos prejuicios** y otros los voy a seguir trabajando para que desaparezcan [Alumno/a 12, grupo A, curso 2014-15]. Todo esto ha cambiado mi manera de ser y pensar sobre personas diferentes a mí, entendiéndolo que **no podemos generalizar ni etiquetar** [Alumno/a 13, grupo A, curso 2014-15].*

*Algunas de las personas que han venido han expuesto puntos de vista que no comparto para nada, pero estas cosas ayudan a que escuchemos y tratemos de **empatizar con gente que opina cosas distintas** pero que las argumenta. A mí, personalmente, me viene especialmente bien este “ejercicio” de control y comprensión [Alumna E, grupo B, curso 2013-14].*

La asignatura **me ha permitido revisarme** desde el punto de vista de las competencias relacionales como futura docente, y **tomar conciencia** de cómo algunas actitudes pueden fomentar situaciones de injusticia, que obvian los Derechos Humanos con respecto a determinados colectivos [Alumno/a 1, grupo B, curso 2014-15].

De lo más relevante para mí es la transversalidad de los aprendizajes obtenidos en la asignatura (ha sido una **experiencia para la vida**) [Alumna D, grupo B, curso 2013-14].

Como nota final, me permito utilizar este último documento del curso, para referirme a una de las claves barajadas durante el desarrollo de la asignatura: la **superación del modelo médico de la discapacidad**. Es muy posible que algunos sectores sociales piensen que la solución a la diversidad funcional esté en el modelo médico, de la misma forma que en el Código Penal la solución a la diversidad social. Detrás de esto, seguramente, esté el juicio fenomenológico sobre lo visible y la ignorancia sobre **las causas invisibles**, especialmente en la diversidad social, lo que supone que en la diversidad social es probable que también impere un **modelo patológico de la diversidad**, consistente en una **generalización epidémica** a ciertos grupos y colectivos que, a falta de medicación, bueno es el Código Penal [...]. A lo mejor, después de habilitar el contexto, queda pendiente habilitar la perspectiva [Alumno D, grupo B, curso 2013-14].

La observación directa de las emociones y comportamientos del alumnado, así como que estos escritos podían ser anónimos, dan credibilidad a estas manifestaciones, aunque sin duda, en algún caso puede ser que ocurra lo que Díaz de Greñu y Anguita (2017) comentan al hablar de la evolución de los estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual:

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.

El valor de la experiencia más allá del aula

Por otro lado, la valoración de la experiencia por parte de las **personas voluntarias** que nos visitan, es también muy favorable.

En relación a esta afirmación, deseo comentar el hecho de que, cuando invito a participar en esta y otras actividades académicas a mujeres y hombres de diversas condiciones para que vengan a hablar en primera persona de su experiencia vital y educativa, encuentro muy diferentes actitudes ante la invitación. A aquellas que son activistas, militantes, defensoras de los derechos humanos, tanto en espacios públicos como privados, su recorrido les da firmeza en sus convicciones y seguridad en sus capacidades argumentativas. En algunas otras se percibe inseguridad e incredulidad, en diferentes grados, en las propias capacidades para la actividad propuesta. Sin embargo, progresivamente, estas emociones negativas también van transformándose en experiencias de valía personal y de empoderamiento. Refiriéndome a estos últimos casos, expresaba en otro escrito (De la Rosa, 2016, p. 168):

[...] las expresiones “¿seré capaz?”, “¿podré hacerlo?”, “¿qué interés puede tener mi vida?”, “yo no sé dar clase”, etc. no han sido respuestas inhabituales (aunque, por supuesto, otras muchas se sienten seguras y sabedoras del valor de sus aportaciones). Así que, al principio, se percibe entusiasmo, pero también inseguridad ante la propia capacidad de presentarse como protagonista ante un grupo de alumnas y alumnos universitarios y también se aprecian dudas de si lo que se tiene que “contar”

despertará el interés suficiente. [...] Pero una vez que colaboran, ¿resultan capaces de ofrecernos su propia realidad reflexionada? La respuesta es rotundamente sí. Incluso aquellas personas que, por haber tenido escasa e inadecuada enseñanza, no han adquirido el desarrollo académico esperado en función de sus capacidades (De la Rosa, 2016, p. 168).

Entresaco algunos de los **comentarios de nuestras visitas**, que ratifican parte de las afirmaciones anteriores y aportan otras valoraciones:

Gracias a ti por darnos la oportunidad de **que se escuchen nuestras voces** (Orientadora Laboral de Fundación Secretariado Gitano).

Gracias por hacernos recordar en este día **que todo vale la pena** y sobre todo la suerte de haber conocido a personas tan maravillosas como son ellos y ellas [personas con Síndrome de Down] (Monitora de la Asociación Málaga Down).

[...] **la sensación de apoyo** y la magnífica terapia que fue lo que vivimos ese día no está pagado con nada. Nos quedamos con ganas de más, la sensación de que haya personas que quieran saber de cerca lo que es el Asperger y cómo nos sentimos los padres es algo maravilloso, te refuerza para seguir luchando cada día en esta carrera de fondo. [...] (Madre y Padre de un niño con Asperger).

Pasé un día estupendo conversando con tu alumnado [...], **poder intercambiar opiniones** con los jóvenes, de los que aprendí muchas cosas ese día [...]. (Orientadora educativa).

Quiero que les trasmita [al alumnado], que **llené mis depósitos de fuerza**, y eso es lo que me hace seguir en esta lucha absurda; son unos libres pensantes MARAVILLOSOS [...]. No sabes cuánto bien nos hace a las personas LGTB que se nos conceda un espacio como el que tú creaste el otro día para **deshacer prejuicios** y hablarle a personas que el día de mañana deberán educar a los niños y a las niñas en la igualdad y la no discriminación (Madre de una niña transexual).

Esta actividad es muy enriquecedora. No solo para vosotros [el alumnado], sino también para mí. **Me ha servido para pararme en pensar** en la situación que tengo. Que una va pasando el día y nunca se para a pensar en lo que está viviendo, en lo que está sintiendo (Hermanastra de un adulto con Síndrome de Down).

[...] esta iniciativa, todavía es muy necesaria [para] **la visibilización de la diversidad, para normalizar** socialmente la realidad de las personas LGTB (Abogada y presidenta de la Asociación OJALÁ de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales).

Mientras más participo en este tipo de actividades, más me estoy dando cuenta que **puedo llegar a ser tan culto como cualquiera**. Con las vivencias, oyendo libros o escritos [...]. Me ha encantado la experiencia y espero haberos acercado a mi idea de que mi parálisis no es “el” gran problema para aprender. El gran problema son las barreras educativas y sociales (Persona con parálisis cerebral).

Críticas y sugerencias

Algunas críticas y sugerencias de mejora al diseño y desarrollo de la asignatura emergen del análisis de las evaluaciones de la asignatura que hace el alumnado. También en este momento voy a seleccionar aquellos temas que son más relevantes para el objetivo de este texto.

Por un lado, un aspecto del contexto institucional. Me refiero al **número de estudiantes por grupo**, con una media de 50 alumnos en el de la tarde y unos 90 en el de la mañana, hacen que cualquier actividad de trabajo en pequeño grupo produzca un nivel de ruido que se

convierte en una barrera para la comunicación; al mismo tiempo, los debates de gran grupo no permiten una participación equilibrada de todo el alumnado en el tiempo de una clase; es imposible asegurar la evaluación individual continua del estudiantado (cuando se es responsable, además de otras asignaturas simultáneamente); puesto que “solo” vienen 6 voluntarios/as en cada sesión, el número de alumnos/as en cada pequeño grupo es muy alto (de 8 a 15 miembros), lo que enriquece mucho, pero dificulta la organización interna de los mismos; etc.

*El **gran número de alumnado en la clase** ha dificultado mucho este planteamiento. Como primera vez, ha resultado ser aceptable, aunque no ha salido todo lo bien que se podía esperar [Alumno A, curso 2013-14].*

*En los grupos interactivos, la comunicación ha sido a veces dificultosa por **el ruido**, ya que no podíamos entender a personas que tenían más dificultades a la hora de hablar [Alumna/o 3, Grupo B, curso 2014-15].*

Por otro lado, es una valoración casi unánime el **mucho trabajo** que les supone la asignatura (a pesar de haberla “descargado” de contenidos y actividades muy sensiblemente del primer al segundo curso): estudio de textos escritos y vídeos, elaboración de temas o cuestiones para los GGII, producción de los informes, procesos de coevaluación, trabajo final de grupo..., siendo, además, gran parte del trabajo en grupo y, por otra parte, en un contexto de final de carrera y simultánea en el tiempo con la elaboración del Trabajo Fin de Grado.

*El **volumen de trabajo ha sido muy alto**, teniendo en cuenta la situación del alumnado, que cursa último año de carrera, tiene varias asignaturas más y un trabajo de fin de grado que elaborar [Alumno B, curso 2013-14].*

Sin embargo y a pesar de todo, tanto el alumnado, como el voluntariado y yo misma valoramos muy satisfactoriamente esta experiencia docente en la que nos embarcamos, y muchos errores y desajustes, parte del alumnado los ve con **comprensión**, dentro de un contexto de compromiso compartido y mejora constante.

*Como a todos, me gustaría conocer otras realidades pero, **dentro de lo posible**, creo que las horas de la asignatura están exprimidas al máximo [Alumna/o 11, Grupo B, curso 2014-15].*

*En este aspecto “chapeau” por la organización. Esto hace que de cara al exterior pueda decir que esta asignatura ha sido la más elaborada desde dentro, la que mayor carga de trabajo ha implicado, la que más tiempo nos ha ocupado, la que más agobios nos ha supuesto al final de carrera, **pero todo merece la pena por** la gran y REAL experiencia de contacto con los colectivos que hemos tenido [Alumna/o C, curso 2013-14].*

Por mi parte, el sentido que tiene esta asignatura me da suficiente motivación como para seguir superando los escollos analizados e ir haciendo una propuesta que, sin perder el sentido inicial de la misma, permita estar progresivamente más ajustada a las posibilidades reales de quienes participamos en ella.

Para finalizar

Para terminar el relato de esta experiencia, quiero hacer un reconocimiento público a aquellos alumnos y a aquellas alumnas que, durante la asignatura, se han ofrecido a hablar en primera persona en alguno de los GGII.

Usando de manera genérica la expresión “salir del armario”, podemos decir que algunas de estas personas habían salido ya del armario en la Universidad, pero otras no. Su valentía al

compartir desde la máxima dignidad sus realidades personales con el resto de la clase, me conmueve: dos jóvenes gais, una mujer lesbiana, un hombre y una muchacha gitanos, una joven que ha vivido en diversas familias de acogida, un joven transexual.

El clima social de estos grupos les ha permitido tener confianza, sentirse suficientemente seguros emocionalmente como para regalarnos generosamente sus experiencias de vida... contadas en primera persona.

También gracias a cada uno y a cada una de ellos y ellas, cada cual, como sujeto de nuestros aprendizajes, hemos ido construyendo conocimiento, temporal y revisable, pero propio.

Referencias

- Aróstegui Barandica, I. y Darretxe Urrutxi, L. (2016). Estrategias metodológicas activas en la asignatura de “Bases de la Escuela Inclusiva” de la E.U. de Magisterio de Bilbao. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 315-340.
- Barquín, A.; Alzola Maiztegi, N.; Madinabeita Medrano, M. (2012). Innovación curricular en los grados de maestro en la facultad HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea): la materia Educación intercultural y educación en valores. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3) 171-194.
- De Miguel Díaz, Mario (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia y Universidad de Oviedo.
- Cardoso-Belo, José Manuel (2012). Competencia comunicativa y nuevas fórmulas docentes: La emergencia de nuevos modelos de comunicación didáctica. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, Año XIV, N° Especial, 1291-1309.
- Chamseddine, Mohamed (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 69-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>
- De la Rosa, Lourdes (2016). La voz de las personas con discapacidad en la formación inicial de docentes. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 160-169.
- Díaz de Greñu Domingo, S. y 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>
- Flecha, Ramón (2001). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 2009, 21(2), 157-169.
- Gomilla, M^a Antonia y Pascual, Belén (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Iglesias, C. I. (2000). *Diversidad cultural en el aula de E/LE: L interculturalidad como desafío y como provocación*. Madrid: Espéculo.

- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2013). ¿Qué merece la pena aprender en la escuela de la era digital? *Cuadernos de Pedagogía*, 438, 74-79.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.
- Torres Santomé, Xurxo (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, págs. 83-110.