

PRÁCTICAS FORMATIVAS EN EDUCACIÓN





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

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 59 (21, 1) – Enero 2018

Prácticas formativas en educación

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

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

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

Sede Social

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

Página web

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

Diseño de portada y web

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

JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN AUFOP

Presidente

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

Vicepresidenta

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Secretario

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Administradora

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Vocales

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Latas Pérez (Universidad de Extremadura - España)

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

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

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

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Presidente

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Editor

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

Editor adjunto

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Secretaría

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

Administración y distribución

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Maquetación y revisión de estilo

Raquel Pérez Rubio (Universidad de Murcia - España)

Revisión de normas APA

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

Base de Datos

Cosme Jesús Gómez Carrasco (Universidad de Murcia - España)

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

Relaciones Institucionales

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

Soporte Informático

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Carlos Salavera Bordas (Universidad de Zaragoza - España)

Relaciones Internacionales

Sandra Racionero Plaza (Universitat de Barcelona - España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

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

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

Vocales pre-revisores

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

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

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Nieves Castaño Pombo (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)

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

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)

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

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)

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

COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD

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

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

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

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

INSTITUCIONES COLABORADORAS

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

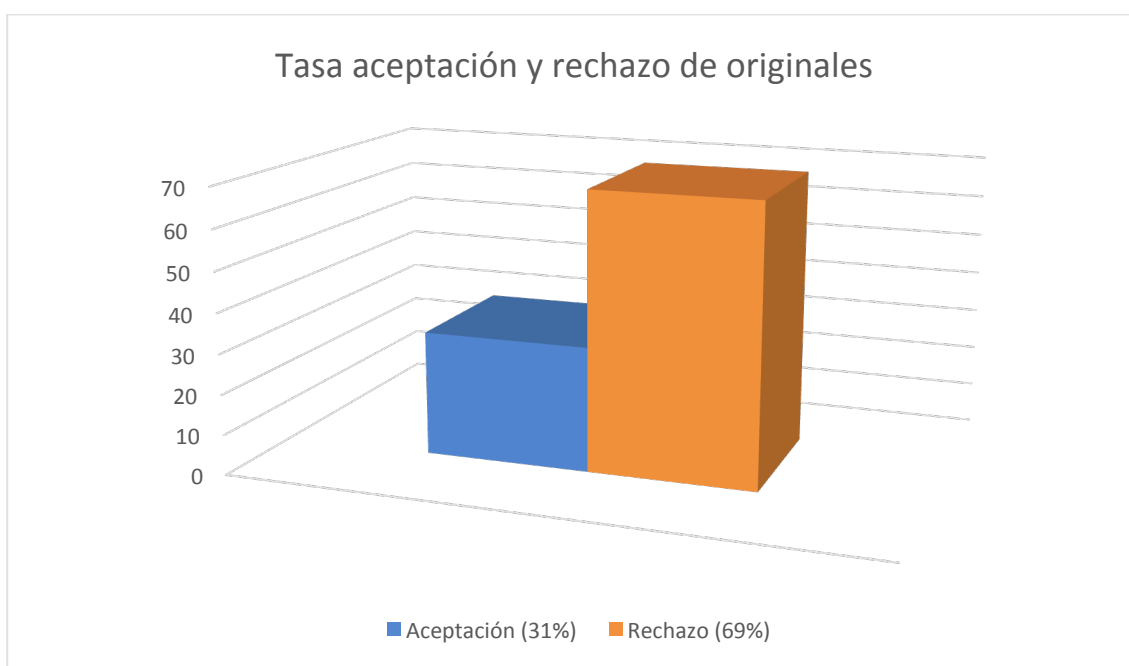
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid)
Facultad de Humanidades y Educación (Universidad de Burgos)
Maestría en Educación (Universidad de Córdoba, Colombia)
Vicerrectorado de Investigación (Universidad de Zaragoza)

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

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

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

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



Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

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

Número 59 (21,1)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

MONOGRÁFICO

Prácticas formativas en educación

Creación de una red socioeducativa en espacios de exclusión social: una experiencia en el Distrito de Tetuán (Madrid)

Bianca Fiorella Serrano Manzano y Agustín de la Herrán Gascón1

La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente

Juan Manuel Méndez Garrido y Sara Conde Vélez 17

La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil

Paola Ruiz-Bernardo, Lucía Sánchez-Tarazaga y Rosa Mateu-Pérez.....33

Cómo evaluar conocimientos y competencias en la resolución matemática de problemas en el contexto económico a través de rúbricas

Inmaculada C. Masero Moreno, M^a Enriqueta Camacho Peñalosa y M^a José Vázquez Cueto 51

Valoración de la formación de los futuros docente de francés, lengua extranjera en el Grado en Educación Primaria, de la Universidad de Murcia

Charlène Paré y Carmen Soto Pallarés..... 65

La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte

Ernesto Colomo Magaña y Andrea Cívico Ariza. 83

Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Pierette Bartolomei Torres y Eva María Agueded Ramírez 95

| | |
|--|-----|
| Creación de vídeos educativos en la formación docente: un estudio de caso Javier Fernandez-Rio | 115 |
| ¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia Ana Torres Soto y Mónica Vallejo Ruiz | 129 |
| Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria Cristina V. Herranz Llácer | 143 |
| Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua Rafael Bisquerra Alzina y Gemma Filella Guiu | 161 |
| Diseño de rúbricas para la enseñanza superior del Grabado Inocente Soto Calzado..... | 173 |
| Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva María Jiménez Ruiz, Henar Rodríguez Navarro, Sergio Sánchez Fuentes y Jairo Rodríguez Medina | 185 |

International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

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

Number 59 (21, 1)

ISSN 1575-0965

INDEX

MONOGRAPHIC

Formative practices in education

- Creation of a socio-educational network in areas of social exclusion: an experience in the District of Tetuán (Madrid)
Bianca Fiorella Serrano Manzano & Agustín de la Herrán Gascón **1**
- Initial self-reflection: a strategy for the improvement of the teaching practice
Juan Manuel Méndez Garrido & Sara Conde Vélez **17**
- The pedagogical innovation from action research to improve the quality of student teachers' internship
Paola Ruiz-Bernardo, Lucía Sánchez-Tarazaga & Rosa Mateu-Pérez **33**
- How to assess knowledge and skills in mathematical problem solving in economic context through rubrics
Inmaculada C. Masero Moreno, M^a Enriqueta Camacho Peñalosa & M^a José Vázquez Cueto **51**
- Valuation of the training of the future teachers of French as a foreign language in the Primary Education Degree at the University of Murcia.
Charlène Paré & Carmen Soto Pallarés **65**
- The need for training teachers in death pedagogy
Ernesto Colomo Magaña & Andrea Cívico Ariza **83**
- Application and Impact of Multiple Intelligences in Foreign Language Teaching
Pierette Bartolomei Torres & Eva María Aguaded Ramírez **95**

| | |
|--|-----|
| Creating educational videos in Teacher Training: a case study Javier Fernandez-Rio | 115 |
| Is the university contributing to the development of quality learning? A study with students of Pedagogy Ana Torres Soto & Mónica Vallejo Ruiz | 129 |
| Lexical Availability in future teachers of Pre-Primary and Primary Education Cristina V. Herranz Llácer | 143 |
| Analysis of emotional vocabulary in language teachers Rafael Bisquerra Alzina & Gemma Filella Guiu | 161 |
| Design of rubrics for Printmaking higher education Inocente Soto Calzado..... | 173 |
| Construction of the discourse on Inclusive Education María Jiménez Ruiz, Henar Rodríguez Navarro, Sergio Sánchez Fuentes & Jairo Rodríguez Medina | 185 |

Editorial

Prácticas formativas en educación

En el Espacio Global de Educación (EGE), los métodos docentes se encuentran en una profunda renovación. Actualmente se plantea una enseñanza centrada en el estudiante, sobre su aprendizaje autónomo, activo e independiente, lo que conlleva que tanto la planificación como la ejecución de los procesos de enseñanza/aprendizaje se hagan desde esta perspectiva.

Así, la planificación de los métodos docentes estará condicionada por: establecer las competencias a alcanzar, escoger las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, definir los métodos de trabajo a desarrollar en cada uno de los escenarios, y diseñar los procedimientos de evaluación a utilizar para verificar la adquisición de las metas propuestas.

Los artículos que se incluyen en este monográfico están relacionados de uno u otro modo con este proceso de cambio, renovación y mejora en la educación. Haciendo referencia a nuevos procesos de planificación, métodos de trabajo, etc.

La profesora Bianca Fiorella Serrano y el profesor Agustín de la Herrán, nos proponen su trabajo titulado “Creación de una red socioeducativa en espacios de exclusión social: una experiencia en el Distrito de Tetuán (Madrid)”.

Desde la Universidad de Huelva, nos hacen llegar una propuesta de autorreflexión inicial, planteándola como una estrategia para la mejora de la práctica docente. La investigación fue realizada por Juan Manuel Méndez y Sara Conde.

El trabajo que lleva por título “La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil”, ha sido realizado por tres profesores de la Universidad Jaime I, Paola Ruiz, Lucía Sánchez, Rosa Mateu.

El siguiente artículo, realizado por Inmaculada C. Masero, M^a Enriqueta Camacho y M^a José Vázquez (Universidad de Sevilla) plantea nuevas propuestas de cómo evaluar conocimientos y competencias en la resolución matemática de problemas en el contexto económico a través de rúbricas.

Las profesoras Charlène Paré y Carmen Soto presentan una experiencia en la que se ha llevado a cabo en la Universidad de Murcia, la valoración de la formación de los futuros docente de francés, lengua extranjera en el Grado en Educación Primaria.

Los profesores Ernesto Colomo y Andrea Cívico, de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), afirman en su propuesta que, aunque la muerte forma parte de la vida, aún no se ha conseguido abordar plenamente desde la perspectiva pedagógica. Debido a ello, su artículo se centra en analizar la percepción que tienen los estudiantes del Máster de Secundaria en relación a su nivel y necesidad de formación sobre el tema de la muerte.

Desde la Universidad de Granada (España) y de la mano de Pierette Bartolomei y Eva María Aguaded, presentamos una investigación que aborda la aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

El profesor Javier Fernández (Universidad de Oviedo) nos presenta una experiencia abordada como estudio de un caso sobre la creación de vídeos educativos en la formación docente.

Para dar respuesta a la interrogante ¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Las profesoras Ana Torres y Mónica Vallejo, han llevado a cabo un estudio descriptivo sobre esta temática con estudiantes de su Universidad.

La profesora Cristina V. Herranz, de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España), propone un interesante trabajo sobre la disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria.

El siguiente artículo aborda desde una perspectiva investigadora el análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. La investigación fue llevada a cabo por el profesor Rafael Bisquerra (Universidad de Barcelona) y la profesora Gemma Filella (Universidad de Lleida).

El penúltimo de los artículos de este monográfico plantea el proceso a seguir para el diseño de rúbricas para la enseñanza superior del Grabado en la Universidad de Málaga. La investigación fue realizada por el profesor Inocente Soto.

Finalmente, el último de los artículos presenta una síntesis de la construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. El trabajo ha sido realizado por las profesoras Henar Rodríguez y María Jiménez, ambas de la Universidad de Valladolid, y el profesor Sergio Sánchez, de la Universidad Autónoma de Madrid.

Esperamos que disfruten con este nuevo número de la revista y que nos hagan llegar sus propuestas de trabajos para próximos números.

Consejo de Redacción

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Monografía:

Prácticas formativas en educación

COORDINADOR:
Consejo de Redacción

Serrano Manzano, B. & De la Herrán Gascón, A. (2018). Creación de una red socioeducativa en espacios de exclusión social: una experiencia en el Distrito de Tetuán (Madrid). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 1-16.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.263111>

Creación de una red socioeducativa en espacios de exclusión social: una experiencia en el Distrito de Tetuán (Madrid)

Bianca Fiorella Serrano Manzano¹, Agustín de la Herrán Gascón²

¹Universidad de Castilla la Mancha;

²Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este artículo se analiza la formación de una red socioeducativa en el Distrito de Tetuán (Madrid) en un contexto con notables índices de vulnerabilidad social. La organización surge desde un Plan de Desarrollo Comunitario, percibido como una oportunidad de mejora de la calidad de vida de la población. Con una orientación pedagógica, el objetivo principal es describir el proceso de creación de la estructura-red en un entorno de exclusión social, que pueda ser útil para aquellas comunidades que deseen transformarse en una red socioeducativa. Se emplea una metodología de corte cualitativo y etnográfico, implementando las siguientes técnicas para la recogida de información: observación participante, grupo de discusión, entrevista en profundidad y revisión de fuentes estadísticas y documentales relacionadas con el contexto. Los datos se analizan en dos momentos: en el análisis descriptivo y en el análisis de contenido. La muestra seleccionada consta de 52 personas procedentes de siete nacionalidades, que ocupan diversas posiciones en la configuración de la red. Como principales resultados, se caracteriza el contexto desde un diagnóstico comunitario y se definen siete dimensiones necesarias para la creación de una estructura socioeducativa en red. Por último, se identifican los actores, las fases y elementos clave que configuran su creación.

Palabras clave

Educación comunitaria; exclusión social; red socioeducativa; comunidad.

Contacto:

Bianca F. Serrano Manzano, bianca.serrano@uclm.es
Agustín de la Herrán, agustin.delaherran@uam.es

Creation of a socio-educational network in areas of social exclusion: an experience in the District of Tetuán (Madrid)

Abstract

In this article, the creation of a social and educational network is analyzed, under circumstances of social vulnerability in Tetuán District (Madrid). This project springs from the Community Developing Plan which was considered as an opportunity for the improvement of the population living standard. From a pedagogic point of view, the main goal of this research is to describe the creation process of the network inside a social excluding environment and can be useful for those communities wishing to become a socio-educational network. A quality and ethnographic methodology has been followed, making use of the following data recollecting techniques: participating observation, discussion group, in-depth interview, information sources review and documentaries concerning the topic under study. The submitted data have been analyzed in two different ways: a descriptive analysis and a content analysis were carried out. The considered sample consists of 52 persons proceeding from seven different nationalities and who are in charge of different positions in the network configuration. As far as the main results of the research are concerned, the context is taken into account from a community assessment at first; seven dimensions (guidelines) are presented as necessary for the setting up of the social and educational structure of the network. In a second time, the social actors, the steps and the key-elements of the network creation are detailed.

Key words

Community education; social exclusion; socio-educational network; community.

Introducción

En este artículo se definen elementos, momentos y funciones clave en la creación de una red socioeducativa. Para Vilar (2009) el concepto red socioeducativa se puede entender desde diferentes perspectivas. Desde una perspectiva organizativa y geográfica se comprende como el mapa de recursos o servicios de un territorio. Desde un enfoque relacional, alude a la pertenencia a colectivos sociales o profesionales con los que se comparte información o se está conectado. Desde una posición comunitaria, enfatiza el trabajo para la creación de comunidad y tejido asociativo (“acción comunitaria”, “animación comunitaria”, “trabajo comunitario”). Metodológicamente se refiere al modo cooperativo de concretar la acción en la realidad para construir un sistema entre profesionales y población, como respuesta a la complejidad social.

Esta investigación contempla estas cuatro perspectivas, deteniéndose principalmente en la tercera, analizando cómo se genera y organiza un determinado espacio socioeducativo con tendencia a la exclusión social y observando las interrelaciones que surgen espontáneamente a través de la acción comunitaria. El problema de esta investigación surge en un momento en el que las transformaciones socioeconómicas de los últimos lustros —desempleo, precariedad laboral, paro, envejecimiento, diversidad étnico-racial, cambio del modelo familiar, etc.- han producido y están produciendo nuevas formas de desigualdad. El término desigualdad adquiere relevancia en una sociedad que enfrenta, cada vez más, una grave crisis de cohesión. Para Subirats (2004) “el estudio de la

desigualdad social ha estado tradicionalmente ligado al de la pobreza de forma casi exclusiva. Generalmente se ha relacionado a la pobreza con niveles bajos de ingresos, y habitualmente ésta se ha medido a través de la renta de las personas o los hogares” (p.13). Actualmente, no podemos basar el estudio de la desigualdad social únicamente en el factor económico ya que no suele ser el único elemento desencadenante. Desde la entrada a la sociedad de la información, nuevos mecanismos de segregación social han ido tomando forma. Durante la primera fase de la sociedad informacional, la dualización ha hecho crecer algunas desigualdades ya existentes en la sociedad industrial, pero a la vez, ha desarrollado otras más específicas de la nueva sociedad. Para Castells (1998) surgen procesos que afectan cada vez a más grupos de personas de nuevas y diferentes maneras: interactuantes e interactuados, es decir, quienes acceden, seleccionan y procesan la información disponible están siendo interactuados por quienes elaboran esa información, que son las actuales élites de la red. La sociedad de la información es desigual, básicamente, por sus exclusiones y discriminaciones en una red flexible en cambio continuo. En el ámbito educativo, siguiendo a Essombá (2014) el derecho a la igualdad educativa se ve reiteradamente vulnerado en la realidad cotidiana del alumnado de origen extranjero y de población en riesgo de exclusión social.

Actualmente, existen numerosos estudios en educación que demuestran que, cuando se separan a los grupos de personas (alumnado o familias) por niveles, ritmo, cultura, clase social etc. los participantes se distancian más (INCLUD-ED Consortium, 2009; Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008). Lo mismo sucede en las grandes ciudades, dando lugar a guetos o espacios de degradación, poblados por colectivos en condiciones de vulnerabilidad social¹ (Castells, 1997, 1998a, 1998b). Las políticas educativas que parten de una concepción que no promueven la inclusión de la diversidad a través de espacios de educación formal y no formal de calidad, están reproduciendo las desigualdades existentes y fomentando dinámicas exclutoras en el espacio urbano. En ese otro espacio que son las aulas, fenómenos como el *bullying* o el *ciberbullying* cobran cada vez mayor presencia, reflejando el interior de la escuela como un escenario de exclusión social y maltrato que demanda una intervención planificada (Cerezo & Rubio, 2017). El contexto en el que se sitúa la investigación refleja esta coyuntura.

Para explicar la demanda de nuevas formas de intervención socioeducativa, se parte de una circunstancia y dinámica social que ha surgido con fuerza en los últimos tiempos bajo el término de exclusión social. Para Subirats (2004) la exclusión social es un fenómeno en constante cambio, estructural, multicausal y multidimensional que explica muchas situaciones de pobreza y desarraigo social.

Se han otorgado diferentes significados al vocablo exclusión social, lo que implica la circunscripción del término a un mayor número de categorías, acentuando aspectos como el desempleo, el trabajo precario y con escasa remuneración, la dificultad de acceso a la vivienda, la privación de acceso a recursos, la participación en instituciones públicas y la falta de disponibilidad de redes de interacción y participación social. Según INCLUD-ED Consortium (2009) “la exclusión social no se define sólo en términos de privación de ingresos, sino también como privación de capacidades básicas. La verdadera importancia de la exclusión social es hacer hincapié en el papel de las relaciones y de la experiencia de pobreza” (p. 6).

¹ En este trabajo se introduce el término vulnerabilidad social con el fin de no caer en el paradigma social en torno al concepto pobreza. Para Turner et al. (2003) el uso del concepto vulnerabilidad incluye tanto los riesgos, contingencias y presiones que puede experimentar una determinada población o grupo humano ante cualquier tipo de catástrofe, como la dificultad, indefensión o falta de medios por parte de dicho colectivo para afrontarla y reponerse ante ella

En este sentido, Pérez Gómez (2012) afirma que “los ambientes desfavorecidos desde un punto de vista económico, social y cultural ofrecen a los estudiantes recursos educativos muy inferiores y estimulan actitudes y expectativas respecto a la escuela y el estudio mucho más pobres” (p. 79). En los territorios donde existen sectores vulnerables, la inversión e innovación en educación debería ser mayor, promoviendo que la escuela no se quede aislada del entorno. El centro educativo necesita incorporarse a proyectos compartidos con la comunidad. Esto no sucede en gran parte de las instituciones educativas y el fomento de la inclusión, continúa desarrollándose a través de actividades en pro de la igualdad en días concretos. Estas experiencias aisladas no tienen apenas repercusión en el proceso formativo (Díaz & Anguita, 2017).

Siguiendo a Cívís & Longás (2015) la emergencia de experiencias de trabajo en red, indica la búsqueda de respuestas a los retos socioeducativos que plantea una realidad social compleja, desigual, diversa y cambiante. En este sentido, Gordó i Aubarell (2010) señalan la importancia de tener en cuenta las siguientes premisas para crear espacios educativos en red:

1. La sociedad-red afecta por igual a empresas que a cualquier tipo de organización.
2. La red educativa no sólo plantea interacciones entre organizaciones, sino que también entran a formar parte de esta dinámica agentes individuales.
3. En el ámbito educativo esta estructura debe permitir romper con la competitividad entre las organizaciones e ir hacia una competencia de mayor alcance.
4. Conseguir la competencia de toda la red educativa obliga la interacción basada en términos de aprendizaje comunitario.
5. El carácter expansivo de la red la convierte en una potente estrategia de innovación.

La creación de espacios que promuevan la inclusión desde la heterogeneidad es un desafío para el sistema educativo. Sigue existiendo una fuerte tendencia generalizada, por parte del profesorado, alumnado y las propias familias, a entender la diversidad como acoger a “familias desestructuradas”, inmigrantes, marginados sociales, pobres, etc. con efectos perjudiciales para su progenie (De la Rosa, 2017). Siguiendo a Cortina (2017), en las sociedades modernas surge un nuevo fenómeno, relacionado con lo anterior y que la autora acuña bajo el neologismo *aporofobia*. El término es pertinente en cuanto existe una expresión de la sociedad occidental acomodada en la que lo diverso molesta no solo por serlo, sino por ser pobre. De ellos es “la culpa de ser pobres” pues cuestionan nuestro estar-bien y nos inquietan con su pobreza, nos protegemos de ella y de la inseguridad que genera, rechazándolos e invisibilizándolos: “es el pobre el que molesta” (p. 14).

Ante este contexto, el antídoto debe residir en la educación, en todos sus escenarios y ámbitos. Cabe destacar que antes de realizar un abordaje empírico se tomó como punto de partida, la revisión de diversas teorías que convergen en la epistemología que sustenta la creación de una red. Así pues, la investigación se fundamenta en gran medida en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y la Teoría de la Acción Dialógica de Freire. Ambos autores, salvando las diferencias, afirman a lo largo de sus obras que la razón no es exclusiva de nadie, sino que se construye dialógicamente con otro. El primero, planteó la necesidad de hacer nacer un nuevo paradigma denominado “giro lingüístico”, manifestando que la interacción y más concretamente la comunicación y el lenguaje son elementos esenciales que construyen la realidad. En la teoría sociológica de Freire, no hay un “pienso”, sino un “pensamos”. Es el “pensamos” que establece el pienso y no al contrario. Esta coparticipación de los sujetos en el acto de pensar se da a través de la comunicación (Freire, 1973).

Por otro lado, desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) o el Pensamiento Ecológico de Bateson (1972) se rescata el concepto de sistema, como el conjunto de estructuras concéntricas que componen un ambiente ecológico y el cual influye en el desarrollo humano. Este desarrollo resultaría de la interacción recíproca entre el sujeto y el medio. En el ámbito educativo, estos sistemas pueden ser la familia, el colegio, el aula, el recreo, la ciudad, el barrio, etc. Desde este punto de vista, la red socioeducativa se definiría como un ambiente socio ecológico que interacciona con el sujeto, impactando positivamente en su evolución.

Es por ello que inmerso en este escenario demandante de nuevas estructuras educativas, el propósito general del presente estudio es describir el proceso de creación de una red socioeducativa en un contexto de exclusión social. Este objetivo se concreta en los siguientes específicos:

1. Caracterizar el entorno de exclusión social a través de un diagnóstico comunitario.
2. Determinar las principales dimensiones para la creación de una red.
3. Especificar las fases que la definen.
4. Analizar los principales elementos, actores y funciones en sus inicios.

Metodología

El campo de análisis empírico está determinado por la zona geográfica, el Distrito de Tetuán y las organizaciones, sujetos y procesos existentes, sobre los cuales se investiga. Dentro de este contexto se selecciona la creación de una red socioeducativa como fenómeno a observar y sobre el que se pretende obtener la información necesaria para describirlo.

El contexto de investigación se considera no sólo un espacio físico donde habita una determinada población, sino que es un espacio en el que se construyen dinámicas sociales, fruto de las interacciones, y en el que emergen dificultades y problemas, generándose respuestas a esas soluciones. En este sentido, la elección de este escenario para la investigación tiene que ver con la presencia de dos rasgos distintivos. Por un lado, la población del Distrito refleja, siguiendo a Gorz (1986) el modelo de social dual que ha ido definiendo la primera fase de la sociedad de la información (1973-1995). Las personas con habilidades académicas pueden acceder a los recursos y a la promoción laboral, mientras que los que carecen de esas habilidades se ven expuestos a una situación clara de exclusión social. Por otro lado, la existencia de amplio tejido asociativo en el entorno está en plena resonancia con la segunda fase de la sociedad de la información (a partir de 1995) definida por el objetivo de superar las desigualdades y dinámicas exclutoras producidas en la primera.

La presencia de población extranjera ha pasado a representar el 2,8% de la población en 1996 a un 21,98% en 2007, provocando una resignificación de los espacios que definían el territorio antes de su llegada. Tetuán se configura, así, como el segundo Distrito de la capital con mayor número relativo de población de nacionalidad distinta a la española.

Participantes

El muestreo que se realiza es un muestreo teórico sin pretensiones estadísticas o de generalización de resultados. Los sujetos participantes están contemplados según los diferentes objetivos de la investigación y en función de estos se obtienen las características y la amplitud de la población a estudiar.

Se contó para el estudio con un total de 52 personas (36 mujeres y 16 hombres) de siete orígenes diferentes (figura 1), con formación universitaria y no universitaria (figura 2). Las características heterogéneas de los participantes proporcionan rigurosidad, coherencia y validez a la investigación.

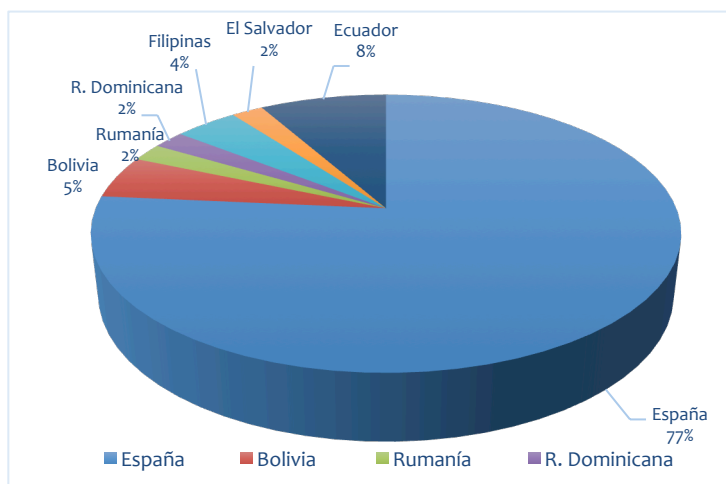


Figura 1. Origen de los participantes

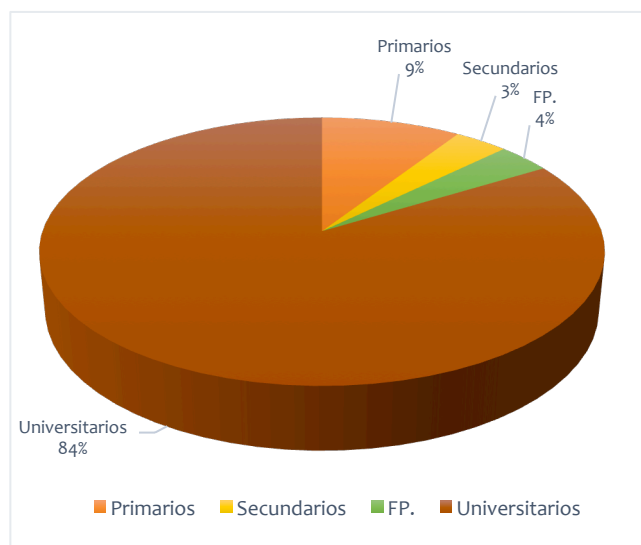


Figura 2. Formación de los participantes

Diseño

En cuanto a la metodología, el estudio se realiza desde un enfoque cualitativo, haciendo uso de la etnografía como estrategia. Siguiendo a Moral (2016) se diseña un estudio desde la perspectiva cualitativa ya que permite hacer el mundo visible a través de diferentes prácticas. El estudio se define como etnográfico, con el fin de describir las actividades de un grupo humano determinado, investigarla y recrear una realidad determinada. Como señalan Goetz y LeCompte (1988) permite una reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Para Díez Gutiérrez (2013) el esquema etnográfico considera a la

organización como un sistema cultural e intenta describirla y detectar sus problemas desde esta perspectiva.

Instrumentos

Lo habitual en el diseño etnográfico es acudir a estrategias de naturaleza fenomenológica ya que es la manera de sacar a la luz la producción subjetiva e intersubjetiva de conocimiento, desde la praxis de lo real y lo posible. Siguiendo a Goetz y Lecompte (1988) el diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. De esta manera, las técnicas seleccionadas para la obtención de datos han sido de corte cualitativo y son las siguientes: revisión documental, grupo de discusión, entrevista y observación participante.

Procedimiento

La investigación ha atravesado cinco fases:

- Profundización teórica, optando por compilar información relevante según tres unidades temáticas: exclusión/inclusión social, acción comunicativa (Habermas, 1987) y teoría dialógica (Freire, 1997a, 1997b). Desde este marco teórico se diseñaron los instrumentos para la recogida de la información. En esta etapa, adicionalmente, se entró en contacto con un grupo de investigación en la Comunidad de Madrid relacionado con el proyecto Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soller y Valls, 2002) y cuyos referentes teóricos eran afines a los de esta investigación.
- Definición de los objetivos/preguntas de investigación y de criterios para seleccionar la metodología.
- Selección de personas y colectivos participantes. En coherencia con el método de recogida de información, se trabajó con personas expertas (sujetos idóneos para el estudio) y sujetos-tipo donde el objetivo primordial fuera proporcionar al estudio, riqueza, profundidad y calidad de la información. Los participantes fueron agrupados de la siguiente forma: profesores, técnicos en educación, asociaciones, políticos y familias en situación de vulnerabilidad y niños/as.
- En la cuarta y quinta fases se recogieron los datos pertinentes y se realizaron los procesos progresivos de triangulación de fuentes, instrumentos e informes, asegurando la validez y pertinencia de la información elaborada. Se llevaron a cabo los contrastes necesarios hasta obtener una información que reflejara los significados y sentidos, consensos y disensos de las acciones y manifestaciones del fenómeno a analizar. Estas fases terminaron en un informe final que se remitió a la comunidad y a los expertos en el tema, que devolvieron el texto con anotaciones.
- Para la codificación de las transcripciones se utilizó el programa Atlas-TI, adoptando como criterio de división del discurso, las unidades de contenido temático según diferentes epígrafes o ejes temáticos. En opinión de Bartolomé (1981) la categorización hace referencia claramente, a los valores que la variable estudiada, en este caso la creación de una red socioeducativa, puede adoptar a través del análisis de contenido.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados fruto del análisis cualitativo de la información obtenida. La codificación y reorganización de la información obtenida se sintetizó en cinco categorías que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro) bajo el siguiente título: diagnóstico, dimensiones, actores, elementos y fases. Cada una de ellas representa

un elemento explicativo, buscando acercar la comprensión de la estructura-red en el contexto descrito. Estas vertebran el análisis y se representan en la siguiente figura:

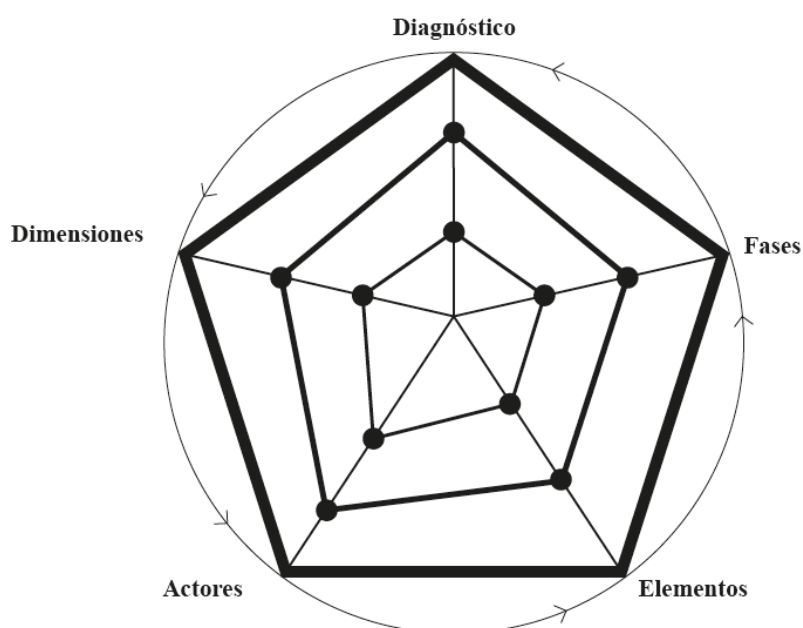


Figura 3. Categorías del análisis de resultados

Diagnóstico

En primer lugar, se caracteriza la situación y procesos de exclusión social vividos en el contexto de investigación. Se parte de esta categoría ya que se considera fundamental partir de un diagnóstico del contexto donde se sitúa la acción para después intervenir. De esta manera, las técnicas, metodologías y proceso de creación de la red se adaptarán a la realidad de cada comunidad y no al revés. Para ello, se recurre al análisis documental del diagnóstico participativo, enmarcado en el Proceso de Desarrollo Comunitario (PDC), realizado entre el año 2005 y 2006 por el equipo CIMAS ²(Observatorio de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible). En esta investigación participativa, se recogió la opinión propia de la población respecto a cómo observaban y vivían su entorno. Participaron alrededor de 1300 personas. Fruto de dicho estudio se identificaron cuatro nudos-críticos que, en el marco de esta investigación, validan y caracterizan el proceso de exclusión social que vive la comunidad, objeto de estudio: dinámica poblacional, entorno físico, servicios públicos y relaciones sociales. A continuación, se analizan los aspectos más relevantes del estudio, en cuanto a problemas y carencias vividos en el entorno como determinantes de dinámicas exclusoras.

Con respecto a la dinámica poblacional se constató una polarización manifiesta por pertenencia a dos comunidades: los "vecinos de toda la vida" y los "nuevos vecinos". Esta valoración surge a partir de la comparación entre un antes ("en que nos conocíamos

² Cabe aclarar que esta investigación parte de un estudio previo llevado a cabo en este contexto por CIMAS. "CIMAS somos profesionales del área de las ciencias sociales, personas formadas en distintas disciplinas comprometidas activamente con nuestro entorno social y político, en el que intervenimos con criterios de diversidad, inclusividad, creatividad y cooperación". *Quiénes Somos* (s.f). En REDCIMAS. Recuperado el 07/06/2017. <http://www.redcimas.org/pagina-ejemplo/hacemos/>

todos"), y un ahora ("los vecinos que han venido no los conocemos no sabemos nada de su vida, ni qué hacen"). La llegada de población inmigrante, procedente de diferentes nacionalidades, crea un paisaje heterogéneo y la percepción de inseguridad aparece vinculada a la aparición de grupos sociales por falta de contacto entre ellos. La percepción de la convivencia en la zona es negativa. La integración y convivencia intercultural entre comunidades se ve afectada por la percepción de los vecinos autóctonos de la inseguridad en el barrio en relación con la llegada de la población extranjera.

Para López (2005) uno de los elementos más característicos de la nueva configuración social consiste en el aislamiento de los sectores más ricos, que se traduce en la proliferación de los barrios privados y colegios, el aumento de las desigualdades y la crisis de la seguridad urbana. El contexto de estudio forma parte sin duda de esta segmentación espacial existente en la Comunidad de Madrid.

Dimensiones

Una vez analizado el entorno en este apartado se identifican siete dimensiones, caracterizadas como condiciones previas, que se observaron para la creación de una red socioeducativa. Estas dimensiones podrían constituir los principios que guían la creación de la red socioeducativa y se definen brevemente a continuación:

1º) **Diversidad:** inspira el trabajo en red, entendida como una oportunidad y no como un obstáculo que caracteriza a la sociedad actual y a la propia constitución de la red. Cuanto más heterogéneo sea el entorno en el que se circunscribe el trabajo comunitario, mayor es el reto educativo por construir estructuras que garanticen la igualdad, respetando que cada persona posee unas características únicas, especificidades, que le diferencian del otro. Dicha heterogeneidad la definen el conjunto de actores que se involucran en el contexto educativo, de diferente procedencia cultural, estatus social, capacidades cognitivas, etc.

2º) **Sentido:** se refiere a que toda estructura o proceso educativo empieza y se modifica desde su sentido. El sentido está ligado a lo que acontece en la comunidad educativa, a cómo sucede y al valor atribuido a cada cosa, lo que depende de la cultura y el nivel de compromiso que se genere. Sólo podemos crear sentido en espacios de interacción en que se consensuen los temas o se generen conflictos fértiles o acuerdos. Trabajar por valores compartidos, teniendo en cuenta la expresión emocional de cada individuo, facilita el desarrollo comunitario y la experiencia socioeducativa en concreto.

3º) **Inclusión:** enfatiza la importancia de que en el proceso de creación de la estructura-red se garantice que las personas que presentan mayor vulnerabilidad social tengan las oportunidades y los recursos necesarios para empoderarse durante el proceso, acompañándoles en la participación para la toma de decisiones que afectan a sus vidas y el acceso a los derechos fundamentales. El desafío de la diversidad conlleva incluir a las personas en los procesos socioeducativos de manera efectiva.

4º) **Cooperación:** conforma la dimensión central del proceso en el que se integran las tres dimensiones anteriores con las tres posteriores, incidiendo en cómo debe iniciarse el trabajo en grupo. Para que sea cooperativo los participantes deben compartir un mismo fin y alcanzar objetivos comunes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Así se crea una interdependencia positiva de objetivos, recursos y roles, en la que cada uno necesita a los demás, interrelacionándose el éxito individual y grupal.

5º) **Comunicación dialógica:** enfatiza la importancia del diálogo en el interior de la red y hacia fuera, con la comunidad. No todos los diálogos conducen a la comprensión entre las partes. Para ello los participantes deben llegar a acuerdos, desde pretensiones de

validez (Habermas, 1987). “El diálogo es igualitario cuando se consideran las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de ser valoradas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (Elboj y otros, 2002, p. 173). No sólo se produce a través de la palabra puede manifestarse a través de otras expresiones creativas: arte, música, teatro, etc.

6º) Aprendizaje: se refiere a la dinámica principal que debe sostener la red. Las estructuras no desatienden el entorno: aprenden a vivir interactuando con él. Cada persona es afectada de modo significativo por las interacciones que se producen en el sistema. Como resultado de estas interacciones se sucederá un cambio cognitivo, moral y relacional a nivel individual y contextual.

7º) Participación: es la respuesta coherente una vez ancladas las anteriores dimensiones. La estructura se abre a la comunidad insertándose en actividades educativas y políticas que fomenten la cohesión social. Las comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que integran intervenciones socioeducativas de diferentes agentes logran reducir significativamente las desigualdades y fomentan la inclusión social (INCLUD-ED Consortium, 2009). La organización que surge no se asienta en el control, miedo o desconfianza. Por el contrario, aparece una estructura en la que la conexión y participación para conseguir alta metas y expectativas educativas para todos son la clave.

Actores

Como ya se ha mencionado para la configuración de una red socioeducativa la riqueza y pluralidad de sujetos que forman parte de ella es un factor determinante. Además, la inclusión de grupos minoritarios o con menos poder y el diálogo y el intercambio entre los diferentes grupos de interés, constituye otro elemento esencial. En este epígrafe, se toma como definición de actor social la planteada por Touraine (1995) al afirmar que el actor social es todo aquel intenta realizar objetivos personales o colectivos porque está dentro de un entorno del cual es parte y por ello tiene muchas similitudes haciendo suyas la cultura y reglas de funcionamiento institucional, aunque solo sea parcialmente. Por tanto, el actor social no es entendido sólo como sujeto sino también como colectividad con intereses, condiciones y características que les definen como tales.

La multiplicidad de actores sociales (sectorización) que influyen en el proceso de creación del sistema red, en la decisión, la ejecución o el control de las actividades públicas que diseñan, marcan la esencia misma de esta estructura multicéntrica. Por otro lado, para Longás (2009) la red debe ser capaz de integrar instituciones y actores en un plano de igualdad, unidos por el interés común, primero para compartir los análisis de las necesidades socioeducativas y los proyectos, y segundo para coordinar la acción de una manera integral y coherente.

Así mismo, y atendiendo a la máxima representatividad de los discursos existentes, se consideraron 4 grupos (stakeholders) contemplando la diversidad de sujetos implicados en el proceso comunitario de creación de red. A continuación, se nombran a los cuatro grupos de actores presentes en la creación de la red:

1. El actor político: Se refiere a todos aquellos sujetos que participan desde puestos de la Administración Pública y el Ayuntamiento y cuya capacidad de decisión sobre el entorno es muy elevada. Promueven el proceso de creación de la red desde el punto de vista institucional, lo financian económicamente y ceden espacios.
2. El actor técnico: Forman parte de este grupo, aquellos profesionales del ámbito socioeducativo que intervienen directamente con la población a través de diversas

instituciones: Centro de Atención Primaria, de los servicios sociales y de los centros escolares. Dinamizan el proceso de creación.

3. El actor asociativo: Son todas aquellas personas integradas en una entidad social no lucrativa integrante de la plataforma de desarrollo comunitario. Suponen una “voz” acreditada y representativa del ámbito local, vinculada en este caso con el contexto socioeducativo.

4. El actor familia: No sólo hace referencia a los padres sino también a la participación de niños y niñas, puede incluirse las familias que participan en las AMPAS de los centros escolares u otros grupos de familias que se unen a través de estructuras informales. Se rompe el concepto de cliente o usuario del servicio educativo pasando a formar parte integrante de la red.

En el centro de la dinámica y en la que convergen algunos sujetos de los grupos de actores, se encuentra la Comisión de Educación. La creación de la Comisión supone el paso a una institución dinámica, planteando una nueva perspectiva de la educación, que cuenta con la participación de la población activa. Esta Comisión de Educación es entendida como el grupo motor de la red. Para Planas, Pineda, Gil y Sánchez (2014) *“el grupo motor suele estar integrado por las personas de la comunidad que estén más motivadas para participar e implicarse en la comunidad y tienen ganas de aprender”*.

El grupo motor se caracterizó por los siguientes rasgos: compromiso cívico, que se traduce en la participación de todos en los asuntos públicos; busca relaciones de igualdad, es decir relaciones horizontales de reciprocidad y cooperación, que dotan de un poder relacional en lugar de jerárquico; solidaridad, confianza y tolerancia entre sus miembros, lo que posibilita trabajar por objetivos comunes y apoyarse mutuamente, y asociacionismo civil que contribuye a la efectividad y estabilidad de la democracia (Bolívar, 2006).

La Comisión de Educación exigió para sus integrantes una formación específica y compleja, ya que, entre sus propósitos, figuró impulsar la reinención del profesorado y del marco socializador de la escuela a través del asesoramiento y la conversión de las escuelas en espacios de apertura e integración del profesorado, familias y demás técnicos para trabajar en red. El grupo motor, constituido en esta red como Comisión de Educación dinamizó y colideró el proceso de creación de la red.

A modo de síntesis de este apartado, en la siguiente figura se incluye a los actores implicados en el proceso educativo y comunitario, como protagonistas del espacio-red:

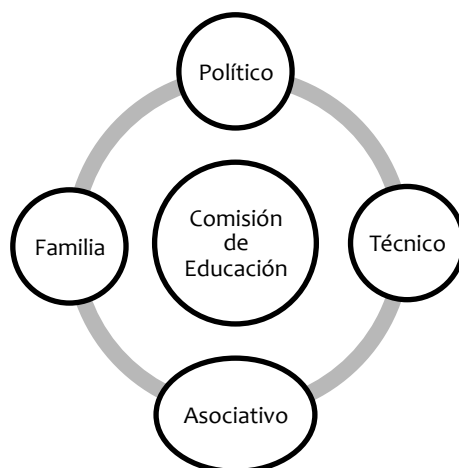


Figura 4. Actores red socioeducativa

Elementos

Otro resultado relevante es la clasificación que se propone para diferenciar los elementos claves de la red en tres grupos: elementos cognoscitivos, estructurales y metodológicos. La definición de estos elementos se realiza de manera secuencial ya que unos necesitan de los otros:

- En primer lugar, surgirían los elementos cognoscitivos. (Para qué) Predisponen el trabajo en red. Los principales elementos cognoscitivos son: las emociones, los valores, las actitudes, los límites y normas, las creencias que guiarán el trabajo. El lenguaje utilizado juega un papel fundamental para la construcción propia y conjunta sobre cómo se percibe realidad.
- En segundo lugar, devienen los elementos estructurales (qué). Son los que facilitan el trabajo en red. Tienen que ver con la configuración y organización del espacio, con el diseño de estructuras (ambientes y escenarios) que garanticen la interacción. La propuesta estudiada exige una red interconectada en la que no haya linealidad comunicativa. El origen de una acción socioeducativa puede residir en diferentes ámbitos. Cualquier participante u organización puede promover una acción educativa y marcar la dinámica. Los espacios se crean en la dinámica generada por un permanente juego de correlaciones, sinergias e interacciones. Los elementos estructurales ayudan a: la toma de decisiones, la difusión de la información, la acción colectiva, los procedimientos y el intercambio de recursos etc.
- Por último, se diferencian los elementos metodológicos (cómo). Comprendidos como el conjunto de acciones intencionales que favorecen el trabajo en red. Parten de presupuestos participativos y de un trabajo horizontal. Hacen referencia a cómo intervenir en la propia red, cómo dar forma a lo que se ha consensuado. La red se alimenta de acciones, interacciones, retroacciones y crece como un todo complejo.

Fases

Por último, se ha identificado siete fases en la génesis de la red que se describen seguidamente:

- 1º) Sensibilización. En el Distrito de Tetuán se planteó iniciar un Plan de Desarrollo Comunitario a través del impulso de los técnicos en educación lo cual fue posible, por la existencia previa de un tejido asociativo que buscó dar respuesta a la situación de exclusión social y conflicto, vivida en el entorno.
- 2º) Puesta en marcha. El inicio de la puesta en marcha del proceso de desarrollo comunitario estuvo acompañado por el asesoramiento de un investigador social. Desde su propuesta, se organizó al personal técnico del distrito mediante una estructura de coordinación mensual denominada Comité Técnico.
- 3º) Diagnóstico comunitario. Se realizó con la ayuda de un equipo investigador desde una metodología participativa que implicó cuatro tipos de conversaciones: inicial, en red territorial, reflexiva y proyectiva. Estas interacciones fueron definidas por CIMAS (2006) como “una sucesión de espacios de conversación, en los que se da cuenta de múltiples realidades y se producen acuerdos entre las personas y los grupos”.
- 4º) Formación. Se encargó a un grupo especializado³ llevar a cabo la formación y asesoramiento del equipo de desarrollo comunitario. Para ello se dividió al personal en cinco Comisiones Temáticas (Salud, Educación, Inmigración, Interculturalidad y

³ Grupo liderado por Marco Marchioni, Trabajador e Investigador social en el ámbito del Desarrollo Comunitario.

Discapacidad). Además, se constituyó un Grupo Motor, encargado de dinamizar el proceso por los seis barrios del distrito.

5º) Activación desde un plan. A partir de las necesidades detectadas se empezó a trabajar en la elaboración de un Plan de Actuación Integral Sostenible (PAIS). Es una planificación estratégica a medio plazo que contempla la aportación ciudadana sobre las principales necesidades detectadas y la forma de resolverlas desde una perspectiva comunitaria y participativa.

6º) Evaluación continua y formativa. La evaluación se ha realizado continuamente, en los distintos momentos del proceso de trabajo, los diferentes espacios y con los participantes de la comunidad educativa. Se utilizaron diversos instrumentos, previo consentimiento informado: cuestionarios cumplimentados por los estudiantes, grabación de foros y espacios virtuales, informes sobre contenidos, autoevaluaciones individuales y grupales e informes sobre las simulaciones de prácticas educativas.

7º) Distanciamiento de la administración-acción social. La administración funcionó como aval, soporte o sostén al inicio, pero pasó a un segundo plano cuando la estructura comenzó a caminar independientemente.

Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados expuestos, la creación de una red socioeducativa requiere de una serie de circunstancias, elementos y coyuntura específica que posibiliten el trabajo y lo diferencien de otras estructuras socioeducativas. Desde el análisis de buenas prácticas del trabajo en red realizado por Civís & Longás (2015) se incide en la superación de los modos tradicionales de abordaje de las necesidades socioeducativas e indagar en nuevas formas que permitan dar respuesta a la complejidad de retos que debe asumir la educación hoy.

Según Villasante (1998, p. 48) “es necesario que exista voluntad política y asesoramiento experto o formación” para su creación. Esta idea concuerda con la investigación de Longás (2008) quien en su estudio afirma que: “*en la mayoría de las experiencias exitosas estudiadas, el liderazgo ha correspondido a los entes locales -impulso político-técnico- y al mucho compromiso de los técnicos municipales de las áreas de atención a las personas*” (p. 63). Además, siguiendo a Pastor (2009), la construcción de redes en los entornos comunitarios debe tratar de impulsar una forma de comunicación y cooperación horizontal en un territorio.

Para García & Gómez (2009) las redes socioeducativas son en la actualidad un instrumento apropiado y de gran vigencia para llenar de sentido el modelo de desarrollo educativo y social. Se constata que una realidad compleja requiere actuaciones conjuntas que ayuden a proporcionar un sentido compartido y que comprometa a diferentes actores sociales. Las redes, desde su acción comunitaria horizontal, pueden convertirse en ese escenario colectivamente organizado donde cada ciudadano puede manifestar y desarrollar su concepto sobre la utilidad de las relaciones sociales, el diálogo y la vida en común.

Por otro lado, se concluye que el trabajo en red requiere un largo proceso de construcción a partir de la colaboración, la cooperación y el trabajo en equipo. En proyectos comparables, como el de Comunidades de Aprendizaje, Valls (1999) propone un desarrollo a lo largo de dos o tres años, según cada centro educativo. A diferencia del proyecto Comunidades de Aprendizaje los elementos de este estudio podrían aplicarse a la transformación de otros sistemas sociales y educativos, no sólo a un centro escolar: un ámbito territorial, un escenario local, un equipo de personas, un centro educativo, etc.

Desde esta investigación, la cooperación se liga a la revitalización del tejido asociativo social para compartir la educación ciudadana en el ámbito de la familia y la ciudad (distritos y barrios). A su vez, la mayor autonomía de los centros y la tendencia a una mayor descentralización educativa de los municipios precisa realizarse con nuevas formas de participación que configuren “ciudades educadoras” (Luengo, 2006; Bolívar y Guarro, 2007).

El proceso resultante de las acciones anteriormente descritas debe estar presidido por dos grandes ideas: la participación de todos los agentes implicados (profesorado, alumnado, familias, agentes sociales, políticos etc.) generando un liderazgo compartido y la coherencia con los procesos y dinámicas que se tratan de construir: inclusión social, convivencia pacífica y cohesión (Luengo, 2006).

Para concluir, cabe señalar que teniendo en cuenta la propia naturaleza de la metodología planteada en la investigación y la dimensión singular del caso objeto de estudio, los resultados no se plantean como íntegramente generalizables. Sin embargo, la aplicación y/o contraste de estos resultados en trabajos similares en ámbitos educativos diversos, aportará comprensión sobre cómo ir diseñando y encaminando este tipo de innovaciones socioeducativas partiendo de las particularidades de cada contexto.

Con este trabajo se ha pretendido visibilizar que a pesar de las dificultades y la fragmentación social que se atraviesa en la actualidad, es posible y deseable diseñar espacios compartidos como el propuesto en esta investigación. Se ha mostrado que existe otra manera de establecer relaciones en base a la interacción, sobre principios dialógicos e igualitarios entre personas muy diversas y en entornos complejos que nos retan a innovar, emprender y proyectar nuevas estructuras educativas comprometidas con la transformación social.

Referencias

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bartolomé, M. (1981). *Estudio crítico del método de análisis de contenido aplicado a la Investigación educativa*. Documento policopiado. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bateson, Gregory (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente: colección de ensayos en antropología, psiquiatría, evolución y epistemología*. Nueva York: Ballantine Books.
- Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* (339), 119-146.
- Bolívar A. & Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *The Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Castells, M. (1997). *La Era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998a). *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998b). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 3. Fin del milenio*. Madrid: Alianza.
- Cerezo Ramírez, F. & Rubio Hernández, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20(1), 113-126.
- CIMAS (2006). *Proceso de desarrollo comunitario Tetuán. Diagnóstico participativo*. Resumen ejecutivo. Documents.mx. Recuperado de: <http://documents.mx/documents/diagnostico-participativo-del-distrito-de-tetuan-madrid.html>
- Civís Zaragoza, M. & Longás Mayayo, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia. El rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Díaz de Greñu Domingo, S. & Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
- Díez, E.J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 137-153.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Essombá, M.A (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuesta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 13-27.
- Freire, P. (1997a). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García, J. y Gómez, J. (2009). Una experiencia de trabajo socioeducativo en red. *Aula de Innovación Educativa* (185), 70-74.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gordó i Aubarell, G. (2010). *Centros educativos ¿Islas o Nodos?* Barcelona: Graó.
- Gorz, A. (1986). *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona: Laia.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Comission.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec. E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Longás, J. (2008). Redes socioeducativas y desarrollo comunitario. Introducción. *Cultura y Educación*, 20(3), 247-279.
- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: Experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación* (339), 177-194.
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177.
- Pastor S. E. (2009). *Participación y gestión de las políticas sociales municipales*. Murcia: Editum.
- Pérez Gómez, A. (2015). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Planas, A., Pineda-Herrero, P., Gil, E. y Sánchez, L. (2014). La metodología de la Evaluación Participativa de planes y acciones comunitarias. Tres experiencias de evaluación participativa en Catalunya. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria* (24), 105-134.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundació la Caixa.
- Touraine, A. (1995). *Producción de la sociedad*. México: UNAM.
- Turner, B., Kasperson, R. E., Matson, P. A., McCarthy, J. J., Corell, R. W., Christensen, L., y otros. (2003). A framework for vulnerability analysis in sustainability science. *Proceedings, National Academy of Sciences of the United States of America* (14), 8074-8079.
- Valls, R. (1999). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona: Departament de Teoria i Història de l'Educació.
- Vilar, J. (2009). Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor. El trabajo en red y la acción comunitaria. *Monográficos Escuela* (2), 4-6.
- Villasante, T. (1998). *De las redes sociales a las programaciones integrales*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Mendez Garrido, J.M. & Conde Vélez, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17-31.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.270591>

La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente

Juan Manuel Méndez Garrido, Sara Conde Vélez

Universidad de Huelva, España

Resumen

Este artículo presenta un estudio cuyo objetivo principal es conocer las reflexiones del alumnado al inicio del curso para mejorar la práctica docente del profesorado universitario a través de la autorreflexión inicial. El cuestionario se convierte en un documento de autorreflexión inicial explorando las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto. Para ello, se aplica un cuestionario de preguntas abiertas a los estudiantes de la asignatura de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Social, en el que se reflexiona sobre los siguientes aspectos: situación inicial, punto de partida, ideas previas a la realización del curso; reflexión sobre el proceso de trabajo; reflexiones sobre la actitud del profesorado y otras sugerencias.

Para el tratamiento de los datos se hace un análisis cualitativo, organizando la información obtenida en las distintas categorías establecidas. De las aportaciones obtenidas en cada uno de los apartados se seleccionarán los elementos comunes expresándolos con una frase e incluyendo entre paréntesis el número de veces que se repite. En la valoración de los objetivos se sumarán los valores obtenidos por cada uno de ellos. Los resultados revelan la autorreflexión inicial como una útil herramienta, para el profesorado, que puede ser tenida en cuenta para el diseño de las clases.

Palabras clave

Autorreflexión inicial; formación del profesorado; práctica docente; enseñanza universitaria.

Contacto:

Sara Conde Vélez: Dirección postal completa. Dirección postal completa: Universidad de Huelva. Departamento de Educación. Campus "El Carmen", 21771, Huelva, España. Correo-e: sara.conde@dedu.uhu.es

Initial self-reflection: a strategy for the improvement of the teaching practice

Abstract

This article presents a study whose main objective is to know the reflections of students at the beginning of the course to improve the teaching practice of university teachers through the initial self-reflection. The questionnaire becomes an initial self-reflection document exploring the assessments students make about it.

To do this, a questionnaire is applied to open-ended questions to students of the subject of Research Methods and Diagnosis in Social Education, which reflects on the following applies; reflection on the work process; reflections on the attitude of teachers and other suggestions.

For the treatment of qualitative data analysis is done by organizing the information obtained in the different categories established. The contributions obtained in each of the sections the common elements will be selected by expressing a parenthetical phrase and including the number of times it is repeated. In assessing the objectives values obtained by each of them. The results reveal the initial self-reflection as a useful tool for teachers, which can be taken into account in the design of the classes will be added

Key words

Initial self-reflection; teacher training; teaching practice; university education.

Introducción

Partir de las ideas previas del alumnado a atender en nuestras aulas es una tarea común en el profesorado actual. En estudios anteriores sobre este tema (Ávila y Conde, 2013) se comentaba que con este fin, a principios del año académico, en cualquier curso, se prepara un documento de trabajo para el alumnado que asiste a la asignatura de Tutoría y Orientación en Educación Infantil. Se denomina el documento “Autorreflexión Inicial” en el que se propone una reflexión para que se valore de manera personal las expectativas del curso que se va a compartir, indicando que las aportaciones serán tenidas en cuenta para la mejora de la práctica docente en la asignatura.

A partir de las ideas previas se pueden establecer conclusiones desde las creencias del alumnado, reflexionando de forma organizada sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la actitud del profesorado ante la disciplina, su competencia, las estrategias empleadas para desarrollar el temario, pensando sobre la metodología, recursos, contenidos, valorando la consecución de objetivos...

En esta línea, tras la incorporación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), se está apostando por una formación centrada en el estudiante en la que prima un enfoque fundamentado en aprendizajes profundos orientados hacia el significado de lo que se desea aprender, en el que se relaciona el objeto de aprendizaje con los conocimientos previos y se integra la teoría con la práctica (Biggs, 2005; Biggs y Tang, 2007; Entwistle, 2007).

Una vía para lograrlo es la adopción de enfoques didácticos en la propia formación del profesorado que se aparten de los métodos tradicionales y se centren en la indagación y reflexión por parte de los estudiantes (Gil, 2017).

Este enfoque conlleva modificaciones importantes en la labor docente, que en este nuevo marco de formación consiste en ofrecer una orientación y acompañamiento constante en los procesos reflexivos (Correa, 2015).

Este modelo aparece en discrepancia con los modelos tradicionales donde los aprendizajes son más superficiales (Gibbs, 1994). Teniendo en cuenta estas consideraciones de que la buena enseñanza resulta ser la que promueve el aprendizaje de los estudiantes (Ramsdem, 1992), consecuentemente la calidad de la enseñanza dependerá de la medida en que se percibe la necesidad de que el profesorado se comprometa a desarrollar su profesión sobre la base de nuevos roles que inciden directamente en las demandas surgidas a raíz de estos nuevos planteamientos de aprendizaje (De-Juanas y Beltrán, 2014: 62).

Estas demandas se concretan en la evaluación de aprendizajes, el desarrollo de nuevas herramientas para enseñar-aprender, la utilización de las nuevas tecnologías, la gestión de aprendizajes, la tutoría y la atención a la diversidad, entre otras (Haigh, 2010).

Por otro lado, existen algunas investigaciones que se centran en la identificación de las características del profesor eficaz desde la perspectiva de estudiantes universitarios o futuros profesores como la de Liu et al., (2015) donde se señalan las siguientes características: experto, paciente, atento, comprensivo, enseña bien, buenas habilidades comunicativas, hace cumplir las normas, motivador, organizado, buena personalidad, pasión por la enseñanza, construye relaciones, muestra respeto a los otros, equitativo, flexible, servicial, adecuada gestión del aula, creativo, divertido, sabe escuchar, logra la participación de los otros (alumnos, padres), amigable, propone desafíos a los estudiantes (con expectativas), utiliza diferentes modalidades.

Por todo ello, la autorreflexión se plantea como un enfoque a la enseñanza en la que el profesorado recoge datos sobre la enseñanza, examinan sus actitudes, creencias, suposiciones y prácticas de enseñanza y, utiliza la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza (Richards y Lockhart, 1996:1) es un componente esencial en los programas de preparación de maestros debido a su potente impacto sobre las decisiones y la adopción de diferentes cursos de acción de los profesores (Carter, 2008), así como en el desarrollo de la capacidad de los profesores para dar un paso atrás y analizar la justificación de sus prácticas educativas (Loughran, 2011). Además, sirve como proceso de ayuda para profesores noveles, poniendo el énfasis en la autorreflexión para enseñar a otros (Ward y Mc-Cotter, 2004), el desarrollo de las posturas más críticas hacia la enseñanza (Bailey, 2006), reexaminar supuestos aceptados sobre la profesión (Richards y Lockhart, 1996), buscar prácticas más eficaces (Gun, 2011) y renovar su compromiso con el trabajo (Louis, Marks y Kruse, 1996). Es importante el dominio de la eficacia docente identificando aquellas dimensiones que pueden influir en la propia práctica, a pesar de la relevancia de este tema, estudios recientes han demostrado diversas limitaciones y la necesidad de realizar más investigaciones en este ámbito (Devine, Fahie, y McGillicuddy, 2013; Liu, Keeley, y Buskist, 2015; Meng et al., 2015). En suma, la autorreflexión es una potente herramienta para la preparación de los maestros debido a su impacto en tantas facetas de la profesión (Ramos, 2012). Estas herramientas ayuda a identificar aquellos aspectos donde se necesita más reflexión con el fin de promover los cambios oportunos (Martín, Prieto, y Lupión, 2014).

La investigación educativa ha comprobado que la percepción de los estudiantes sobre los distintos aspectos relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje que se van a seguir en las asignaturas juega un papel fundamental en el desarrollo de los mismos (Doménech y Fortea, 2015).

Los datos que se recogen de las reflexiones iniciales pueden contribuir a conocer mejor las expectativas y demandas formativas de los futuros y futuras docentes, demandas que den respuestas a sus necesidades como profesionales de la educación y que los cualifique para realizar estas tareas dotándolos de herramientas necesarias que favorezca la reflexión sobre todos los aspectos que pueden ayudarles a mejorar el desarrollo de la profesionalidad (Serrano y Pontes, 2015).

Método

A pesar de que esta investigación sigue una metodología tipo encuesta, al utilizarse un cuestionario con preguntas abiertas, podemos considerarlo de naturaleza cualitativa (Buendía, Colás, y Hernández, 1998), descriptiva, basada en el propio trabajo, reflexionando el profesor/a y el grupo de alumnos/as siempre desde la perspectiva del pensamiento, basándose en la propia experiencia del alumnado que se forma.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es conocer las reflexiones iniciales del alumnado en cuanto a las expectativas de la asignatura de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación social.

Como objetivos específicos se concretan los siguientes:

- Conocer las ideas previas del alumnado a la realización del curso.
- Conocer la reflexión del alumnado sobre el proceso de trabajo que se va a desarrollar en la asignatura.
- Conocer el pensamiento del alumnado sobre la actitud que esperan que debe tener el profesor/a.

Muestra

Por el tipo de estudio se trata de una muestra no probabilística de tipo intencional, formada por 94 alumnos y alumnas del Grado de Educación social de la Universidad de Huelva, adoptando como criterios de inclusión:

- Alumnado matriculado en la asignatura de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Social de la Universidad de Huelva.
- Turno de mañana y tarde.
- Asistencia regular. Concretamente el estudio se aplicó a una muestra de 59 alumnos que cursan el turno de mañana y 35 que cursan el turno de tarde. Esta cifra corresponde al total de número de estudiante que acudió el primer día de clase, procurando la espontaneidad de los comentarios y evitando indicaciones de la organización de la asignatura.

Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Para la recogida de datos se utiliza el documento de autorreflexión inicial (Ávila y Conde, 2013), se trata de un cuestionario formado por nueve ítems, 8 de ellos de preguntas abiertas y uno de pregunta cerrada, valorando del 1 al 5 el nivel de importancia referente a los objetivos planteados en la guía docente de la asignatura, siendo 1 nada importante y 5 muy importante. El cuestionario se elaboró tras establecer previamente un sistema de categorías que se presenta a continuación:

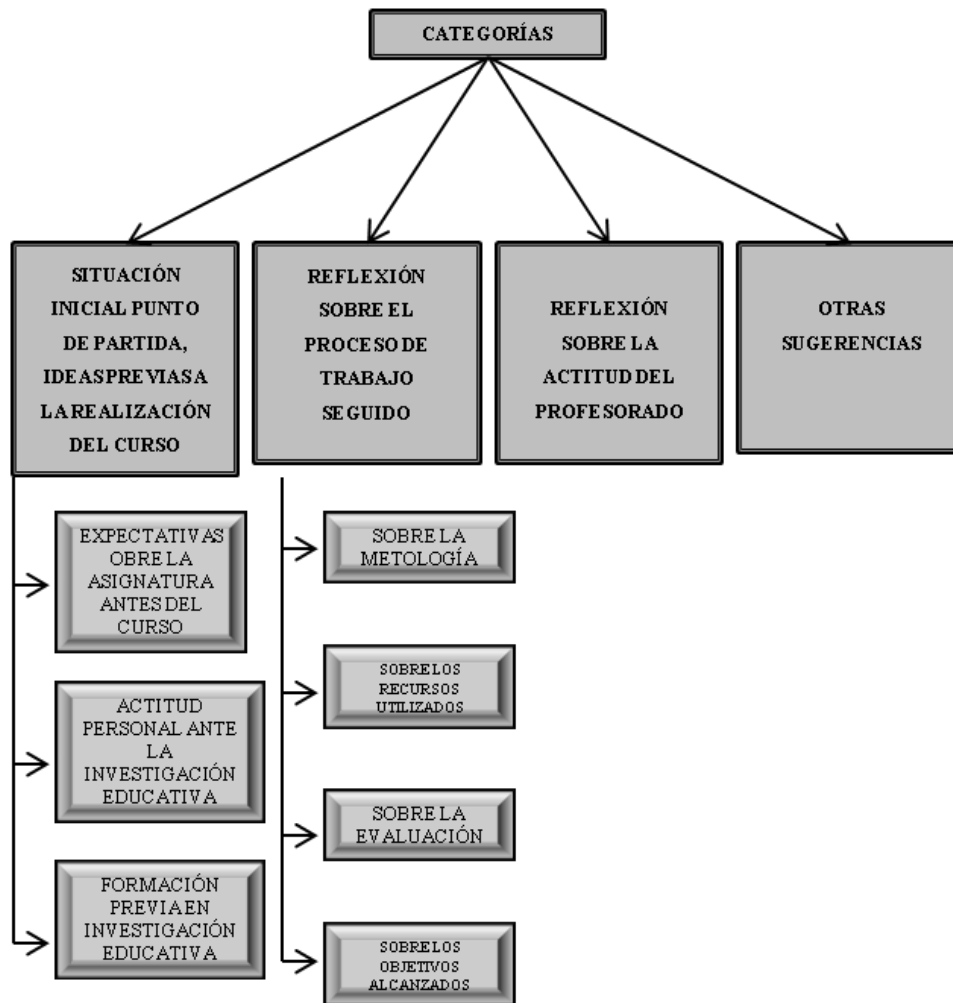


Figura 1. Sistema de categorías adaptado a la asignatura de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Fuente: (Ávila y Conde, 2013)

Se denomina el documento “Autorreflexión Inicial” en el que se propone una reflexión para que se valore de manera personal las expectativas del curso que se va a compartir, indicando que las aportaciones serán tenidas en cuenta para la mejora de la práctica docente en la asignatura.

Se establece cuatro categorías:

- Situación inicial, punto de partida, ideas previas a la realización del curso.
- Reflexión sobre el proceso de trabajo.
- Reflexiones sobre la actitud del profesorado.
- Otras sugerencias.

Posteriormente se diversifica la información con diversas subcategorías en los dos primeros apartados. El esquema de trabajo se expresa en la figura 1.

Los ítems que se consideran en el cuestionario son: expectativas sobre la asignatura antes del curso, actitud personal ante la Investigación Educativa, formación previa en Investigación Educativa, reflexión sobre la metodología que se ha de seguir, reflexión sobre los recursos a utilizar, reflexión sobre la evaluación más idónea, valora la importancia de los

objetivos que debería seguir la asignatura, aporta algunas reflexiones sobre la actitud que debe tener el profesor/a, y otras sugerencias.

Al tratarse de un cuestionario de preguntas abiertas no se aplicaron estadísticos de fiabilidad y validez, no obstante para la comprobación de la validez del instrumento se estableció dos momentos:

1. Validez teórica: se estableció un sistema de categorías tras la revisión de literatura y basándose en los estándares de la guía docente de la asignatura, una vez planteado el cuestionario se hizo una valoración de expertos pertenecientes al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE en adelante) de la Universidad de Huelva. El grupo de expertos estaba conformado por un total de cuatro personas, dos de ellos personal docente e investigador y otros dos profesionales de la orientación. Consideraron si las cuestiones proporcionaban información exacta y relevante, se revisó la selección y redacción de las mismas. Los cambios a destacar de la versión original del instrumento tras la revisión de expertos fueron: eliminación del primer ítem que hacía referencia a “¿por qué elegiste esta carrera?” no se consideró oportuno para el propósito del estudio y, reformulación del ítem referido a los “objetivos”, en la versión facilitada al grupo de expertos, éste estaba formulado a través de una pregunta abierta, para que el alumnado planteara los objetivos que debería seguir la asignatura. Los expertos recomendaron que se incluyeran los objetivos establecidos en la guía docente de la asignatura y que el alumnado los valorase en una escala ad hoc siendo 1 nada importante y 5 muy importante.

2. Validez empírica: se realizó un análisis del contenido de las cuestiones planteadas. Obteniéndose a través del cuestionario datos sobre:

- las expectativas del alumnado antes del curso,
- actitud personal ante la investigación,
- formación previa del alumnado,
- expectativas sobre la metodología,
- expectativas sobre los recursos,
- expectativas sobre la Evaluación,
- nivel de importancia sobre los Objetivos alcanzados,
- pensamiento del alumnado sobre la actitud del profesorado.

Respecto a la fiabilidad, se comprobaron si las preguntas eran válidas para evaluar a distintos grupos de personas, para ello, las dimensiones propuestas se estudiaron analizando e interpretando la información contenida en el documento. Permitiendo la expresión cualitativa y matizada de la información obtenida (Aguaded y Tirado, 2008). Se realizó un estudio a partir de las evidencias recogidas en el trabajo de Ávila y Conde (2013) donde se utilizó el cuestionario en otra asignatura pertenecientes al área de MIDE.

El análisis de las diferentes categorías aplicadas en la otra asignatura reveló que eran muy similares en cuanto a su contenido.

El proceso de recogida de información se inicia el día de la presentación de la asignatura, procurando la espontaneidad de los comentarios y evitando indicaciones de la organización de la asignatura.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se sigue cada uno de los elementos que se han determinado en el guión para el análisis cualitativo: transcripción y codificación, con ellos se consigue organizar toda la información obtenida en las distintas categorías y subcategorías facilitando así la descripción de datos agrupados con representaciones gráficas y la elaboración de las conclusiones del estudio.

A continuación, se muestra gráficamente una síntesis del proceso de análisis cualitativos, adaptación de Colás (1998).



Figura 2. Proceso de análisis cualitativos. Fuente elaboración propia

De las aportaciones obtenidas en cada uno de los apartados se seleccionarán los elementos comunes expresándolos con una frase e incluyendo entre paréntesis el número de veces que se repite. En la valoración de los objetivos se sumarán los valores obtenidos por cada uno de ellos.

Resultados

A continuación se presentan los datos recogidos siguiendo el sistema de categorías aludido, haciendo coincidir aquellos que facilitan la tarea del análisis. Los datos se muestran a través de gráficos que ayudan a organizar la información más relevante, incluyendo entre paréntesis el número de veces que se repite. Seguidamente se realiza algunos comentarios descriptivos sobre ellos.

La figura 3 trata de las expectativas que el alumnado tiene sobre la asignatura de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Social (figura 3).

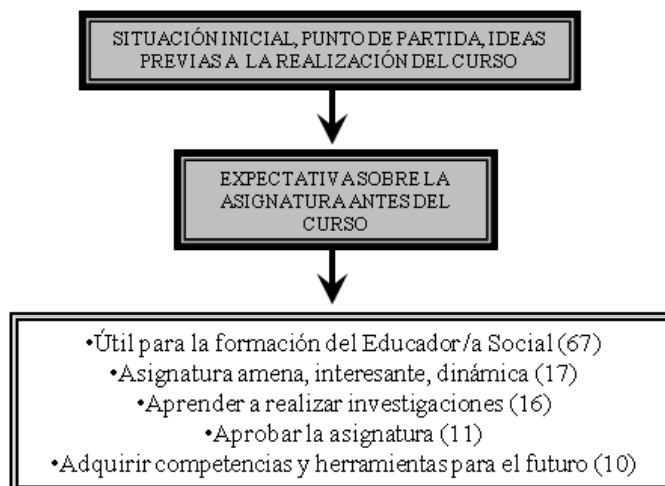


Figura 3. Información inicial sobre expectativas. Fuente: elaboración propia

Como puede observarse, en la fase inicial el alumnado posiciona sus expectativas en el mismo nivel que cualquier otra asignatura que curse. Adquisición de conocimientos, que sea útil para su formación, que sea una asignatura amena, interesante, dinámica, que le permita realizar investigaciones, aprobar la asignatura y que les sirva para adquirir las herramientas necesarias para poder desempeñar las funciones como educadores/as sociales en un futuro. Estas respuestas, son las más habituales.

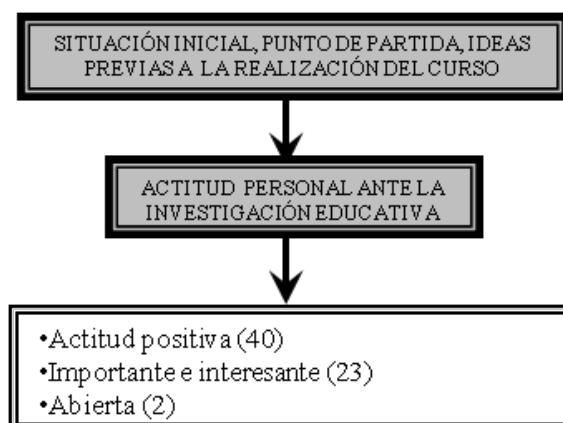


Figura 4. Información inicial sobre actitud. Fuente: elaboración propia

En los datos recogidos respecto a la actitud personal ante la investigación educativa el alumnado, en general, muestra una actitud positiva ante el aprendizaje de esta asignatura, reflejando una actitud reflexiva y de utilidad hacia la misma. Por otro lado, un grupo de ellos aseguran su posicionamiento con alusiones relativas a la importancia e interés de la asignatura, expresando en sus comentarios palabras que denotan cierta curiosidad e interés “estoy interesado y motivado”. Además se refleja también una actitud abierta y dispuesta al trabajo.

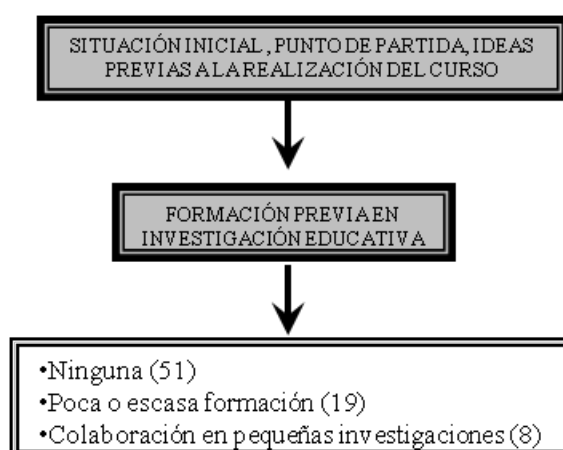


Figura 5. Formación previa en Investigación educativa. Fuente: elaboración propia

El punto de partida es previsible, al acceder al alumnado sin formación preliminar. Se trata de un campo que aún desconocen o del que tienen poca experiencia (figura 5). La mayoría de la muestra no tiene formación previa en investigación o la que tienen es muy básica, tan sólo 8 personas hacen alusión de haber colaborado en pequeñas labores de investigación.

El segundo bloque que se presenta a continuación, hace referencia al proceso de trabajo que se espera seguir en la asignatura. En la figura 6, se recoge las principales alusiones realizadas sobre la metodología.

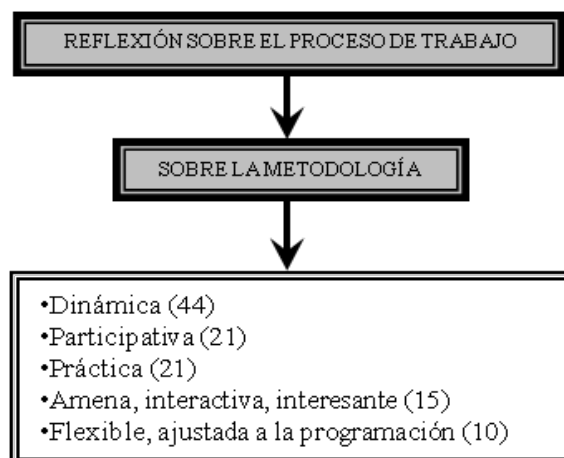


Figura 6. Información inicial sobre metodología. Fuente: elaboración propia

En general, el alumnado demanda una metodología dinámica, participativa, práctica, amena, flexible. Parece defenderse un proceso de trabajo fundamentalmente práctico que permita la participación y un mayor nivel de protagonismo del alumnado en el aula.

En la figura 7 se presenta los datos relacionados con los recursos esperados:



Figura 7. Información inicial sobre recursos. Fuente: elaboración propia

En este apartado se destaca el deseo de utilizar variedad de recursos tales como ordenadores, diapositivas, pizarras, proyectores, espacios informáticos, materiales necesarios para las exposiciones de los temas, etc. Muy presente esta en los comentarios del alumnado el utilizar las TIC en el ámbito escolar. También se hace mención a la utilización de recursos claros, concretos, accesibles y prácticos en distintas aportaciones

que hace el alumnado al respecto “Recursos que nos ayuden en nuestro futuro trabajo como educadores/as sociales”.



Figura 8. Información inicial sobre la evaluación. Fuente: elaboración propia

Seguidamente, se reflexiona sobre la evaluación, la principal aportación que se hace al respecto es que se lleve a cabo una evaluación justa y objetiva, sobre todo se hace referencia a las calificaciones. Por otro lado se insiste en evaluar todo el trabajo y el esfuerzo, subrayando el deseo de que el mayor peso de las calificaciones recaiga en este último y no en pruebas escritas tales como exámenes, test, etc. Por otro lado también se señala la importancia de una evaluación continua y sin demasiadas dificultades.

Respecto a los objetivos que debería cubrir esta asignatura, este apartado, se analiza de forma cuantitativa, el alumnado valora cada uno de los objetivos, atendiendo a su nivel de preocupación, del 1 al 5, siendo 1 el menor nivel de importancia y 5 el máximo.

En la siguiente gráfica se representa el nivel de importancia de cada uno de los objetivos propuestos. El resultado que se expresa en la grafica es la suma de los valores obtenidos en cada uno de ellos.

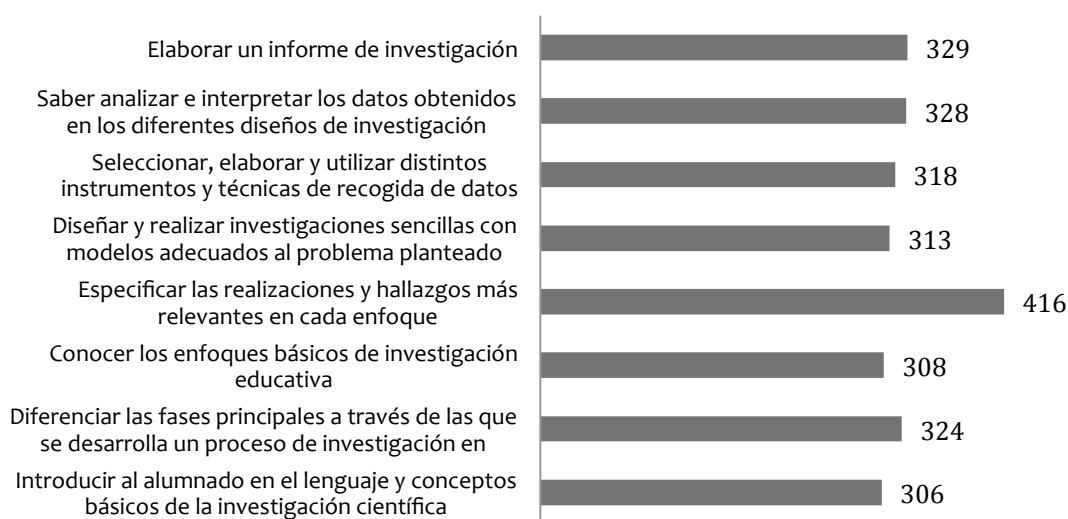


Gráfico 1. Información inicial sobre objetivos. Fuente: elaboración propia

En general, como puede observarse en el gráfico 1, todos los encuestados manifiestan un gran nivel de preocupación e importancia por cada uno de los objetivos planteados, no obstante los que más se destacan son: especificar las realizaciones y hallazgos más relevantes en cada enfoque; elaborar un informe de investigación; saber analizar e interpretar los datos obtenidos en los diferentes diseños de investigación y diferenciar las fases principales a través de las que se desarrolla un proceso de investigación en educación.



Figura 9. Reflexiones iniciales sobre el profesorado. Fuente elaboración propia

Respecto a los datos recogidos sobre la actitud (figura 9) que debería tener el profesorado, parece que el alumnado tiene unas ideas claras de cómo debe ser el perfil de un buen docente, o al menos, las que más se ajustan a sus creencias: dinámico/a, original, divertido/a, una actitud positiva, buena interacción entre profesorado-alumnado, motivador/a, simpático/a, participativo/a, etc.

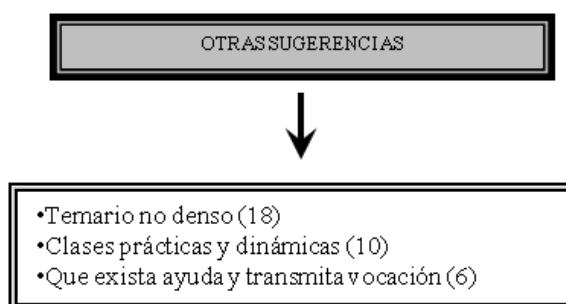


Figura 10. Información sobre otras sugerencias. Fuente: elaboración propia

La última categoría que incluye el cuestionario se dedica a otras sugerencias donde el alumnado puede plantear aquellas propuestas que quiera hacerle llegar al docente y que no estén contempladas en los apartados anteriores, a pesar de que la mayoría de los encuestados no contestan este apartado, cabe destacar las siguientes sugerencias: que exista ayuda y transmita vocación; temario no denso y clases prácticas y dinámicas.

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido aportar una herramienta de autorreflexión inicial que ayude al profesorado a reflexionar sobre su práctica docente y explorar las valoraciones que los estudiantes hacen al respecto. Pensamos que con esta herramienta proporcionamos una manera de promover la reflexión del profesorado para mejorar su práctica profesional (Larrievée, 2008; Mena, Sánchez y Tillema, 2011 y Zhu, 2011). En este sentido, de acuerdo con Ramos (2012), la autorreflexión debería ser un componente esencial de los contenidos de las materias estudiadas. Por otro lado, sirve como un proceso de ayuda para el profesorado, reflexionando sobre su práctica docente, buscando métodos más eficaces y significativos e incorporando a su práctica aquellos aspectos que parecen favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula (Bailey, 2006; Gun, 2011; Ward y Mc-Cotter, 2004). Los resultados que se obtienen de esas reflexiones ayudan a identificar aspectos donde se necesitan más meditación con el fin de promover los cambios oportunos (Doménech y Fortea, 2015).

Los aspectos abordados representan parcelas claves de la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad (Martín, Prieto y Lupión, 2014). En este sentido se precisa aceptar un enfoque más práctico adecuado a problemas reales a lo que los alumnos tendrán que afrontar (Gil, 2017). De acuerdo con Martín, Prieto y Jiménez (2015) se hace relevante situar al alumnado como protagonista de su aprendizaje.

Del análisis de las valoraciones realizadas por el alumnado sobre la práctica docente, se coincide con el modelo aportado por Beltrán y Pérez (2005) y De-Juanas y Beltrán (2014), en el que el estudio de las diferentes propuestas obtenidas en cada categoría permiten afirmar que dichas propuestas se pueden integrar y sintetizar en:

- Competencia académica: dominio de la materia por parte del profesorado y habilidades que permitan construir aprendizajes.
- Profesorado facilitador de aprendizajes: empleo de diversos instrumentos, recursos, empleo de metodologías dinámicas, participativas, prácticas, amenas, flexibles.
- Competencia pedagógica: capacidad didáctica que permita el desarrollo de competencias y valores en los alumnos.
- Personalidad del profesorado: comprende su capacidad de optimismo, liderazgo, entusiasmo, interacción con el alumnado, extroversión, solidaridad, etc.
- Eficiencia personal: el profesorado permite al alumnado solucionar problemas de manera creativa asumiendo el rol de experto.

Por otro lado respecto a las características que tiene que tener el docente, se coincide con las aportadas en otros estudios como los de Koutrouba (2012), Meng, Muñoz y Wu (2015) y Peng et al. (2014), donde a través de autoencuestas con preguntas abiertas, entrevistas u observaciones directas en el aula, han ido elaborando listas con factores que contribuyen a la eficacia docente. Destacan las aportaciones de Miller (2012), quien identifica diez características propias del buen profesor: entusiasta, creativo, con sentido del humor, que desafía a los alumnos, alentador, paciente, que no se da por vencido, se interesa por los estudiantes, conoce bien la gramática, disponible para atender a los alumnos, que trate bien, sea justo, y que deje su bagaje emocional fuera del aula; organizadas en cuatro áreas: características afectivas, habilidades (creatividad, abierto a nuevos desafíos), técnicas de gestión del aula y conocimientos académicos.

Tras la aplicación de esta herramienta de autorreflexión inicial se extraen las siguientes conclusiones:

- Se comprueba que es abundante tanto en calidad como en cantidad la información que aporta este tipo de herramientas ya que el alumnado tiene oportunidad de expresar de una forma abierta sus reflexiones acerca de distintos aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y que consideran importantes a la hora del desarrollo de una asignatura.
- Las propuestas que en él se recogen pueden servir de guía al docente a la hora de diseñar sus clases y elaborar la metodología más adecuada y eficaz. En este sentido la utilización de este instrumento en el contexto universitario puede conllevar implicaciones prácticas para incluir en la formación permanente del profesorado universitario competencias sociales y emocionales (asertivo, empático), como aquellas psicodidácticas que promueven la motivación y disciplina en el aula (atento, flexible, participativo, orientador, líder).
- Permite conocer algunas expectativas, rasgos y deseos de su alumnado con referencia al aprendizaje que espera realizar. En este sentido, se espera que sea de utilidad para su futuro laboral, que sepan realizar investigaciones y adquirir competencias y herramientas para el futuro. Por lo tanto, sin perder la óptica de una buena teoría que fundamente los procesos prácticos, los conocimientos que se desarrollan en esta asignatura en el grado de educación social, deberían contar con más situaciones reales que aporten un enfoque más profesional y de inmediata aplicación práctica, como pueden ser el trabajo de campo en centros educativos donde el alumnado tenga posibilidad de observar escenarios de trabajos y realizar investigaciones reales que pongan en juego las competencias adquiridas.
- Permite conocer la predisposición con la que parte el alumnado que va a cursar la asignatura específica. Si tienen actitud positiva o negativa, si la consideran importante, interesante. Estos indicadores orienta a los docentes a ofrecer una formación no sólo teórico/práctica sino también actitudinal, ayudando a valorar y reconocer la importancia que, en este caso, la investigación socioeducativa tiene en la labor del educador/a social.
- Permite identificar aquello que motiva al alumnado. Utilización de recursos diversos, actividades prácticas enfrentando al alumnado a situaciones reales de trabajo, clases dinámicas donde el alumnado adquiera protagonismo y no sólo sea un mero receptor de conocimientos. Generando en el aula un buen clima de trabajo con profesorado empático, cercano, flexible, que ayude a motivar al alumnado que transmita vocación y que ayude y guíe al alumnado a lo largo de todo el proceso.

En consecuencia, es esencial entrenar al profesorado desde la universidad en la adquisición de adecuadas habilidades sociales y estrategias que favorezcan esta relación con el alumno en su formación (Reoyo, Carbonero, Martín, 2017).

En general, la aplicación de este tipo de herramientas supone una doble vertiente en la formación permanente del profesorado: fomentar la investigación educativa y contribuir a la mejora de la práctica docente. Desde este trabajo se pretende ver la necesidad de utilizar una herramienta para la reflexión inicial que ayude a la mejora de la práctica docente, y contribuya a conocer las expectativas y demandas formativas del alumnado dando respuestas a sus necesidades como futuros profesionales de la educación.

Referencias

- Aguaded, J.I. y Tirado, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. *Educación*, 41, 61-90.
- Ávila, J. y Conde, S. (2013). Modificación del alumnado que cursa Tutoría y Orientación en Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 211-228.
- Bailey, K.M. (2006). *Language teacher supervision*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does (3rd ed.)*. Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carter, B.A. (2008). Teacher-learners' voices: Not the same old song. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2(1), 33-46.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, 51(2), 259-275. doi:10.5565/rev/educar.712.
- De-Juanas, A. y Beltrán, J. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad. *17(1)*, 59-82.
- Devine, D., Fahie, D. y McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32, 83-108. doi:10.1080/03323315.2013.773228.
- Doménech, F. y Fortea, M.A. (2015). Validez Factorial de un Cuestionario para Evaluar la Percepción Inicial de los Estudiantes Universitarios sobre la Evaluación de los Aprendizajes. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 13(3), 569-586.
- Entwistle, N. (2007). Research into student learning and university teaching. *BJEP Monograph Series II, Student Learning and University Teaching*, 1, 1-18.
- Gibbs, G. (Ed.) (1994). *Improving Student Learning. Theory and Practice*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Gil, J. (2017). Rasgos del profesorado asociados al uso de diferentes estrategias metodológicas en las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 175-192.
- Gun, B. (2011). Quality self-reflection through reflection training. *ELT Journal*, 65(2) 126-135.
- Haight, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea.
- Imbernón, F. (Coord) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación*. Barcelona: GRAÓ.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374. doi:10.1080/02619768.2011.654332.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9, 341-360.

- Liu, S., Keeley, J. y Buskist, W. (2015). Chinese College Students' Perceptions of Characteristics of Excellent Teachers. *Teaching of Psychology*, 42(1), 83-86. doi:10.1177/0098628314562684.
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279-291.
- Louis, K.S., Marks, H.M. y Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Martín, C., Prieto, T. y Jiménez, A. (2015). Tendencias del profesorado de ciencias en formación inicial sobre las estrategias metodológicas en la enseñanza de las ciencias. Estudio de un caso en Málaga. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 167-184.
- Martín, C., Prieto, T. y Lupión, T. (2014). Profesorado de ciencias en formación inicial ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: ¿perfil innovador o tradicional? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 149-163.
- Mena, J., Sánchez, E. y Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37, 21-36.
- Meng, L., Muñoz, M.A. y Wu, D. (2015). Teachers' perceptions of effective teaching: a theory-based exploratory study of teachers from China. *Educational Psychology, (ahead-of-print)*, 1-20. doi:10.1080/01443410.2015.1008402.
- Peng, W.J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X.R., Zhang, C., Li, J.Z. y Tian, H.S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in china. *International Journal of Educational Development*, 34(1), 77-89. doi:10.1016/j.ijedudev.2013.04.005.
- Ramos, F. (2012). Patroneando un barco a la deriva: Mejorando la preparación de los maestros de los colegios católicos durante el primer año a través de la autorreflexión. *Estudios Sobre Educación. ESE*, 22, 73-91.
- Reoyo, N., Carbonero, M.Á., Martín, L.J. (2017) Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de Secundaria. *Revista de Educación*, 376, 62-96.
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>.
- Ward, J.R. y Mccotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257.
- Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective Practice*, 12, 763-775.

Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. & Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>

La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil

Paola Ruiz-Bernardo, Lucía Sánchez-Tarazaga, Rosa Mateu-Pérez

Universitat Jaume I

Resumen

Las prácticas profesionales que coronan la formación de los futuros maestros de educación primaria e infantil, más allá de favorecer un acercamiento a la realidad del aula deben constituirse como un espacio de reflexión y crítica que ayude a la mejora constante del contexto educativo. Por ello, la investigación-acción es una estrategia adecuada para indagar, reflexionar y mejorar la propia práctica de los educadores en las escuelas y lograr el perfeccionamiento profesional.

Llevar a los alumnos de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria e Infantil a este nivel implica un cambio estratégico donde la simple transmisión de conocimientos no puede llegar a enseñar cómo se hace una investigación-acción. Así que un proyecto de innovación pedagógica basado en esta metodología de investigación-acción ha previsto que este conocimiento teórico-práctico descienda hacia los alumnos pasando por sus tutores y maestros supervisores.

Este artículo recoge esta experiencia de investigación-acción desarrollada en los cursos 2014-2015 y 2015-2016 en la Universitat Jaume I que ha favorecido tanto la participación de los alumnos, los tutores y de los centros escolares de la provincia de Castellón. El objetivo principal de la investigación se centra en mejorar la calidad de las prácticas externas

Contacto:

Paola Ruiz-Bernardo, ruizma@uji.es, Av. de Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castellón de la Plana, España.

Esta investigación forma parte de un proyecto de Innovación Educativa financiado por la Unidad de Soporte Educativo de la Universitat Jaume I de Castellón. Convocatoria 2015-2016.

durante la formación inicial de los futuros maestros, dando respuesta a preguntas como: ¿Qué calidad tienen los aprendizajes que realizan los alumnos durante el periodo de prácticas?, ¿Qué factores afectan positiva o negativamente a la calidad de dichos aprendizajes?, ¿Vinculan la teoría aprendida con la práctica?, ¿Qué estrategias existen para potenciar la coordinación, el compromiso y la participación de los involucrados en el periodo de prácticas?

Las mejoras que se han propuesto han permitido mejorar la calidad de las prácticas docentes, así como favorecer un aprendizaje más reflexivo y profesional por parte de los alumnos.

Durante el desarrollo de las diferentes fases, se analizó la participación de los diferentes implicados, la mirada que otorga el profesorado a su práctica docente (en calidad de tutor o supervisor) y los niveles de reflexión que alcanzan los alumnos como resultado de su estancia de prácticas. Este proyecto ha generado resultados colaterales positivos sobre la formación docente, así como la mejora de los procesos y protocolos de actuación en los centros escolares, la evaluación de los aprendizajes y la coordinación entre los implicados en el proceso.

Palabras clave

Investigación-acción; formación inicial profesorado; innovación educativa; prácticas profesionales.

The pedagogical innovation from action research to improve the quality of student teachers' internship

Abstract

Professional internships, which are the culmination of future primary teachers and childhood education training, apart from promoting an approach to classroom reality must be established as a space for reflection and critical analysis to improve the education context on a continuing basis. Therefore, action research is an appropriate strategy to explore, reflect and improve educators' own practice in schools as well as achieve professional development.

Leading students from Master Degree in Primary Education and in Early Childhood Education to this level involves a strategic shift where simple knowledge transmission cannot teach how to carry out action research. Thus, a pedagogical innovation project based on this methodology has planned that this theoretical and practical knowledge flows towards students, including their tutors and supervisors.

This article sets out the experience of an action research process developed during 2014-2015 and 2015-2016 academic years at University Jaume I, which has promoted participation of pupils, tutors and schools. The main objective of the research is to improve the quality of internships during the initial training of future teachers. Some questions to be answered are: What is the quality of students' learning during the internship period? What factors positively or negatively affect the quality of that learning? Do they link the learned theory with practice? What strategies exist to enhance the coordination, commitment and participation of those involved in the internship?

Improvements proposed have led to enhance quality of teaching practices, as well as a more reflexive and professional students learning.

The involvement of different actors, own teaching practice (as a tutor or supervisor) and levels of reflection that reach students because of their internship were analysed during the development of the different stages. This project has raised collateral positive results into initial teacher training such as processes and protocols in the schools, the assessment of learning and coordination among those involved in the process.

Keywords

Action research; initial teacher training; educational innovation; professional internships.

1. Introducción

Son mucho los desafíos que la educación superior universitaria debe afrontar ante la nueva sociedad del conocimiento. Estos encuentran sus principales barreras en el modelo jerárquico y estático que caracteriza al modelo universitario, haciendo que los cambios profundos no lleguen a producirse y queden únicamente en un planteamiento inicial o en el uso de las TIC, considerando a estas como la única posibilidad de innovación, que aunque lo sean, en muchos casos, no van acompañadas por un cambio necesario hacia las metodologías activas (Aristizabal, Rodríguez-Fernández, Rodríguez-Miñambres y Fernández-Zabala, 2015) que deberían ser el eje central para esa necesaria transformación educativa.

Si a todo ello, sumamos que, actualmente la mejora y la calidad de la formación, que se ofrece en la educación superior, hace referencia a unas constantes que integran la investigación y la innovación de las prácticas docentes (López, 2006; Palazzo, Gomes y Rêgo, 2016), se entiende entonces como una necesidad establecer mecanismos que ayuden a sistematizar la investigación y la innovación en la educación superior. Por ello, la investigación-acción se convierte en el eje principal de este proyecto que estamos presentando. Ya que entendemos por investigación-acción una forma de indagación autoreflexiva y co-reflexiva emprendida por un grupo de personas que comparten preocupaciones e intereses y buscan resolver o mejorar situaciones problemáticas en la cotidianidad de sus vidas, en este caso de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil (en adelante, GMEP y GMEI), mediante una estrategia de indagación participativa, que incluya todas las voces involucradas (Sales, Moliner y Ruiz, 2012).

También supone una forma de producción del conocimiento científico basada en la reflexión de los propios sujetos de la investigación. Se investiga con los actores y no a los actores, por ello en este proyecto se visibiliza la participación de los alumnos, de los profesores y del personal docente de las escuelas en las que se desarrolla el programa de prácticas. Sin duda que esto se entiende en un plano de horizontalidad de las voces participantes. Favoreciendo, por un lado, los procesos de mejora de la docencia y de las prácticas educativas y, por otro lado, el sentido de involucramiento de los alumnos con su formación dándole, en general, un enfoque de calidad y de compromiso con la formación de los maestros del siglo XXI.

Al mismo tiempo, este enfoque metodológico de la investigación-acción nos permite llevar a cabo un proceso en bucle o espiral, de forma que cada conjunto de iniciativas se apoya en el anterior. Todo ello con la complejidad que supone liderar un programa con las

características descritas en la sociedad, es decir, en un entorno dinámico y cambiante, de estructura no lineal, en el que también tendremos que estar preparados para asumir la incertidumbre y lo inesperado (Clarke y Collins, 2007).

Por último, destacar dos aspectos, por un lado, que es una propuesta innovadora en cuanto no existe una acción con estas características que se esté llevando a cabo en estas titulaciones (GMEP y GMEI) debido al número de participantes y la implicación de diferentes agentes (alumnado, escuela, profesorado y órganos de gestión universitaria). Aunque sí existen muchos ejemplos de cómo la investigación-acción se utiliza para la mejora de la formación y la educación (Sales, Moliner y Ruiz, 2012)

Por otro lado, resaltar que debido al marco contextual donde se desarrollan los procesos a investigar, esta investigación tiene un enfoque colaborativo y participativo y un talante democrático que reclama la necesidad de una implicación grupal y orientada hacia la creación de comunidades autocríticas (Kemmis y McTaggart, 1988). Por ello, se investiga y actúa en las prácticas externas que es un espacio formativo muy importante para integrar todos los conocimientos adquiridos en la carrera, considerando, además, que la carga horaria responde a un 18,33% del peso total de la titulación puesto que contabiliza 44 créditos distribuidos en dos cursos (3º y 4º) en el que durante un periodo de tiempo los alumnos deben adquirir y consolidar las competencias teórico-prácticas necesarias de su formación como maestros estando inmersos en centros escolares y ejerciendo competencias profesionalizadoras. Aprovechando este espacio se ha iniciado un mecanismo de indagación que ayude a proponer mejoras que repercutan en la formación que se ofrece a los estudiantes de los Grados de Maestro/a y, en consecuencia, en el contexto social que les rodea.

2. Diseño de la investigación

2.1. Contexto

El proyecto de innovación se viene desarrollando desde el 2014 hasta la actualidad por parte de la Comisión de Prácticas externas del GMEP y GMEI de la Universitat Jaume I de Castellón (que abreviamos como UJI). Surge de la experiencia, en estos últimos años, al leer y observar que en las memorias de las prácticas que realizan los futuros maestros durante el tercer y cuarto curso, los alumnos utilizan diferentes criterios o concepciones al momento de redactar las mismas. Situación que se agudiza aún más cuando el profesorado que evalúa las prácticas externas y las correspondientes memorias considera que casi todas las posibilidades manifestadas por los alumnos son válidas. Lo cual pone en duda la calidad de las evaluaciones que se realiza al final del proceso.

También de la necesidad encontrada dentro del grupo de Coordinación de Prácticas de GMEP y GMEI de que estas sean cada vez más reflexivas, críticas y que vinculen la teoría adquirida con la práctica que están observando y posteriormente desarrollando. Sin lo cual nuevamente la calidad de la formación está en juego.

Por último, se observó la necesidad de crear un espacio de reflexión continua, acerca de la mejora de la formación docente. Espacio del cual se puedan extraer propuestas de adaptación al entorno cercano surgido de la realidad de las prácticas, como así también, propuestas de innovación docente en las aulas del Grado de Maestro/a. Cuando hablamos de un espacio de reflexión no nos referimos al espacio físico, sino que entendemos que se trata de un espacio flexible, virtual, dinámico, que encuentra su contención en el deseo de la mejora continua, coordinados por un grupo de investigadores y profesores comprometidos con dicha labor.

2.2. Problema y objetivos de investigación

El contexto descrito, pone en evidencia la necesidad de mejorar la calidad del programa de prácticas externas en el GMEP y GMEI, creando espacios o canales que permitan la participación de todos los interesados en esa mejora.

Partiendo del problema de investigación expuesto, las preguntas a las que se pretende dar respuesta son:

- ¿Qué calidad tienen los aprendizajes que realizan los alumnos durante el periodo de prácticas?, ¿Son reflexivos e innovadores?, ¿Vinculan la teoría aprendida con la práctica?
- ¿Qué factores afectan positiva o negativamente a la calidad de los aprendizajes de las prácticas?
- ¿Qué estrategias existen para potenciar la coordinación, el compromiso y la participación de los involucrados en el periodo de prácticas?

El objetivo principal de la investigación se centra, por tanto, en mejorar la calidad de las prácticas externas durante la formación inicial de los futuros maestros incidiendo en un aprendizaje reflexivo e innovador por parte del alumnado. A su vez éste se concreta en cuatro objetivos específicos:

- a) Indagar sobre las percepciones de los involucrados en las prácticas externas, a nivel de diagnóstico, procesos y resultados.
- b) Establecer mecanismos para la participación y reflexión sobre las prácticas externas como espacio de aprendizaje y al mismo tiempo ir introduciendo estos mecanismos en la cultura universitaria.
- c) Compartir significados sobre el diagnóstico, los procesos y los resultados, favoreciendo la toma de decisiones comprometida con la realidad que se quiere cambiar.
- d) Poner en práctica y evaluar las propuestas que se decidan llevar a cabo.

2.3. Metodología

La investigación centra su atención en comprender una realidad educativa concreta, las prácticas externas del GMEP y GMEI, indagando en los espacios naturales donde se desarrollan: aula universitaria y centro escolar, con la intención de establecer acciones que favorezcan la mejora de la situación de partida. El estudio se basa en la investigación-acción, metodología empleada por el profesorado que asume la coordinación del programa y los involucrados que deseen participar, con la intención de reflexionar y establecer acciones sobre los problemas existentes en su práctica (Elliott, 2011). Esta se convierte en un poderoso instrumento para cuestionar y reconstruir las prácticas sociales y educativas, con la intención de comprenderlas y explicarlas, mediante la vinculación del cambio y el conocimiento (Latorre, 2003). La investigación se desarrolla a través de una espiral de ciclos, durante los que se suceden fases de planificación, acción, observación y reflexión. Se parte de la identificación de un problema inicial, del que se recogen evidencias y analizan los datos obtenidos, a partir del cual se desarrolla un plan de acción flexible, al que sigue la acción y reflexión, derivando en la planificación de un nuevo ciclo (Elliott, 2011; Latorre, 2003).

2.4. Participantes

Los participantes de la investigación son diversos, va desde el alumnado hasta los directivos de los centros escolares, pues se trata de que todos adquieran el máximo protagonismo, ya que se plantea y desarrolla de forma abierta y flexible, mediante la construcción y modificación de los ciclos atendiendo a las necesidades e intereses, que cada colectivo plantee.

En la Tabla 1 se muestran los participantes involucrados en el curso 2014-2015; y en la Tabla 2 los participantes del periodo 2015-2016.

Tabla 1.- Cifras clave de las prácticas externas del GMEI y GME en la UJI (curso 2014-2015)

| Colectivos | Número de participantes (curso 2014-2015) |
|--|--|
| Estudiantes ⁱ | 777 |
| Tutores | 70 |
| Supervisores | 777 |
| Comisión Mixta ⁱⁱ | 7 |
| Equipo de Coordinación e investigación | 10 |
| Total | 1641 |

En el segundo año 2015-2016, las cifras generales de los involucrados en el programa de prácticas externas han sido de:

Tabla 2.- Cifras clave de las prácticas externas del GMEI y GME en la UJI (curso 2015-2016)

| Colectivos | Número de participantes (curso 2015-2016) |
|--|--|
| Estudiantes ⁱⁱⁱ | 781 |
| Tutores | 65 |
| Supervisores | 781 |
| Comisión Mixta | 7 |
| Equipo de Coordinación e investigación ^{iv} | 12 |
| Total | 1646 |

Pese a la magnitud de estas cifras el proyecto se hizo público y abierto, si bien la participación en las encuestas ha sido más limitada (entre un 20-30% de cada colectivo), tal y como se detalla en el apartado de Resultados.

2.5. Instrumentos de recogida de información.

Durante el desarrollo del proceso de investigación-acción se han empleado diversas estrategias de recogida de información, favoreciendo la triangulación de los datos.

Se han realizado entrevistas individuales semiestructuradas, desarrolladas en el momento inicial, para conocer la valoración del proceso desarrollado hasta ahora.

Para tener en cuenta la opinión del alumnado se han efectuado encuestas online, también se ha utilizado esta técnica de cuestionario con los supervisores y los tutores. Es una técnica que permite obtener mucha información sistematizada y ordenada.

Al principio y con los primeros resultados se ha realizado un grupo de discusión abierto y de carácter colectivo (donde han participado profesores y alumnos de las titulaciones) esta

técnica permite generar un discurso grupal para conocer percepciones en relación del grado de reflexión e innovación y las propuestas de acción y su valoración al respecto (Massot, Dorio y Sabariego, 2009).

2.6. Fases de la investigación-acción.

El proceso de investigación-acción se compone por cinco fases, que van de aspectos generales a concretos, con la finalidad de generar un bucle reflexivo que permita el cumplimiento sucesivo de los objetivos específicos, con la finalidad de alcanzar el objetivo general y dar respuesta a las preguntas de investigación. En la Tabla 3 se recoge esta información.

Tabla 3. Relación de fases, instrumentos e informantes de la investigación-acción.

| Fases | Instrumento | Informante |
|--|--|---|
| 1. Toma de contacto | Entrevistas semiestructuradas | Equipo de Coordinación de las prácticas externas de GMPE y GMEI |
| 2. Comprensión de la realidad a investigar: la calidad de los aprendizajes en las prácticas externas | Análisis documental Encuesta a alumnos Encuesta a Supervisores | Memorias de prácticas periodo 2013-2014 Alumnos Supervisores Tutores |
| 3. Compartir significados y orientar la mejora | Cursos de formación (orientados a un autodiagnóstico) | Tutores y alumnos Supervisores y directores de centros |
| 4. Puesta en práctica y seguimiento del proceso | Encuestas e indicadores de satisfacción | Alumnos Supervisores |
| 5. Evaluación y reflexión | Cursos de formación (orientados a una reflexión y propuesta de mejora) | Todos los involucrados |

El desarrollo de las distintas fases es el siguiente:

- Primera fase: Toma de contacto con la realidad de las prácticas

En esta primera fase se dieron a conocer los objetivos de la investigación. Una vez manifestada la conformidad se desarrolló una estrategia para obtener información relevante y determinar algunas de las bases de la investigación y la forma de buscar compromiso e involucramiento de los interesados o futuros participantes.

- Segunda fase: Comprensión de la realidad a investigar: la calidad de los aprendizajes en las prácticas

La segunda fase del proceso de investigación tiene como objetivo recoger información que permita identificar el modo de acercarnos a las respuestas de las preguntas que nos hemos planteado. Para lo que se emplean diversas estrategias de obtención de datos, permitiendo una comprensión global y posteriormente una específica de cada colectivo. En primer lugar, se desarrolla una entrevista individual a los tutores, para indagar acerca de su perspectiva del alumnado y del proceso de las prácticas (Sánchez-Tarazaga, Mateu, Ruiz y García, 2015). Se pasa un cuestionario individual al alumnado, para establecer un primer contacto y favorecer la participación y escucha de todos en igualdad de condiciones (Gallén, Ruiz, Colomer, Escobedo y García, 2015). Se llevan a cabo encuestas a los tutores y supervisores. Y también se realiza un análisis documental sobre las memorias de prácticas del año 2013-

2014 (Peñalver, Ruiz, Górriz, Mateu y Sánchez-Tarazaga, 2015; Gregori, Ruiz, Colomer y Escobedo, 2015)

- Tercera fase: Compartir significados y orientar la mejora.

Esta fase tiene como finalidad compartir significados y favorecer la toma de decisiones acerca de la propuesta de acción a desarrollar, mediante la devolución de la información a los involucrados en el proceso, pero especialmente a los que han participado en esta etapa de diagnóstico inicial. Para ello se elaboró un breve informe en el que se reflejan aspectos generales de las observaciones, las respuestas obtenidas en los cuestionarios y en las entrevistas realizadas a los tutores y supervisores. A continuación, se desarrolló una reunión conjunta, que se inicia con la exposición del proceso realizado y a seguir y la entrega del informe correspondiente, una vez leído se produce el intercambio, seguido del diálogo sobre percepciones y propuestas de acción desde la técnica de análisis DAFO^v, finalizando con la exposición de las propuestas y aceptación de las propuestas seleccionadas, conformado si el caso lo precisaba una comisión para su desarrollo.

- Cuarta fase: Puesta en práctica de las propuestas de mejoras.

Se persigue el objetivo de poner en práctica estrategias que favorezcan el logro de los objetivos planteados al inicio del proceso, es decir la mejora de la calidad de los aprendizajes de las prácticas externas durante este primer ciclo de investigación-acción. En la Tabla 4 se muestran las mejoras introducidas.

Tabla 4. Mejoras Introducidas en el curso 2015-2016.

| Necesidad detectada | Fuente de donde proviene la necesidad | Instrumento que recoge la necesidad | Propuestas de mejora | Estado de ejecución |
|---|---|--|--|---|
| Mejorar de herramienta informática para la asignación de plazas para obtener mayor transparencia. | Alumnado de GMEI y GMPE y centros educativos. | -Buzón de sugerencias. -Encuestas de satisfacción del proceso de asignación de centros. | Mejora del programa informático a través de la coordinación con la OIPEP ^{vi} | Se ha ejecutado, siendo esta necesidad una mejora continua por lo que se va a continuar mejorando el curso 2016-2017. |
| Aprendizaje más reflexivo e innovador de los alumnados durante el periodo de prácticas. | -Memorias presentadas por los alumnos en el periodo 2013-2014. -Tutores -Comisión Mixta | -Análisis documental a través de una tabla de observación para el análisis de las memorias. -Grupo de discusión dentro del proceso de Investigación-Acción. | -Ítems nuevos evaluables dentro de la rúbrica de las memorias. -Formación: Alumnado y Tutores | Se ha ejecutado: Introduciendo dichas modificaciones en el Documento o Guía de las Prácticas. Se han realizado unos Seminarios en Septiembre 2015 para cada uno de los colectivos, participando: -Alumnos: 600 aproximadamente. -Supervisores: 15 -Tutores: 26. |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Mejorar la tutorización de los alumnos | Lectura de las Memorias Periodo 2013-2014. Centros escolares (Supervisores y directores) Comisión Mixta | Encuestas de satisfacción de todo el proceso de las prácticas externas incluida la tutorización. Buzón de sugerencias: se recogen incidencias de tutorización. Actas de reunión Comisión Mixta | Formación y acreditación de tutores y supervisores Establecer criterios para la selección de supervisores en los centros escolares. | Se ha ejecutado tal como se indicaba anteriormente mediante una formación y acreditación. Además en coordinación con el CEFIRE se ha realizado la primera formación para la acreditación de supervisores. Se ha creado en el documento de prácticas un apartado específico sobre la adjudicación de alumnos a los supervisores de los centros escolares. Creación de un aula virtual específica para Tutores, con el objetivo de acompañar el seguimiento y tutorización de los alumnos. |
| Disponibilidad de ofertas en centros alternativos a los centros escolares (por ejemplo: en la cárcel o en los hospitales. Prácticas solidarias en países empobrecidos) | Alumnado | -Buzón de Sugerencias: e-mails a los coordinadores de prácticas. -Registro de experiencias en la ejecución de las nuevas ofertas creadas para el curso 2013-2014 | Ampliación de los requisitos para solicitar plazas especiales o nominativas. Reconocimientos de estancias en el extranjero. Nuevos convenios (OIPEP) Documento FAQ para el alumnado | Se ha ejecutado: Introduciendo dichas modificaciones en el Documento o Guía de las Prácticas. Publicaciones en el Aula Virtual de la Coordinación de las prácticas externas. |
| Mejorar criterios y herramientas de evaluación | Tutores Alumnos | Grupo de discusión en el curso de Investigación-acción. | Mejorar los Porcentajes de participación de la evaluación unificando (20% y 30%) en un 50% que corresponde al Tutor (UJI). | Se ha ejecutado: Introduciendo modificaciones en el Documento o Guía de las Prácticas. Proponer rúbricas |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | Mejorar los instrumentos para evitar las subjetividades del tutor. | para evaluar las memorias y la estancia de prácticas. (Aguirre y Moliner, 2015). Publicaciones en el Aula Virtual de la Coordinación de las prácticas y de los tutores acompañando el proceso de evaluación. |
|--|--|--|--|---|

- Quinta Fase: Evaluación del proceso

La última fase persigue evaluar las estrategias puestas en práctica, a fin de conocer la opinión de los participantes, identificar posibles beneficios y determinar propuestas de mejoras a implementar en el próximo bucle o ciclo de investigación.

Algunas de las acciones se han podido evaluar al final de este periodo mediante una encuesta de satisfacción, como por ejemplo la mejora de la coordinación centro escolar y universidad o la tutorización. Además se debe tener en cuenta que la evaluación ha de ser continua y formativa. Igual creemos necesario establecer un espacio para esta última etapa con el objetivo de observar los avances, celebrar los logros conjuntos y fortalecer el compromiso y el involucramiento de los implicados. Pero los verdaderos resultados de las mejoras propuestas se verán plasmados al final del periodo 2016-2017.

2.7. Análisis de datos.

Una vez registrada la información durante las diferentes fases, se procede a realizar un análisis de datos de carácter cualitativo (en los documentos como las memorias y las entrevistas) y cuantitativo (en los datos producto de las encuestas); mediante el desarrollo de un proceso cíclico, consistente en organizar y manipular la información, para interpretarla, extraer significados y establecer conclusiones (Rodríguez, 2003). El siguiente paso consiste en la construcción de categorías de carácter mixto, elaboradas tanto de forma deductiva, categorías establecidas a priori (por ejemplo: los niveles de reflexión), e inductiva, que surgen del análisis de los datos y posterior reflexión (Rodríguez, 2003). Finaliza el proceso con la exposición de los datos, situación que se ha llevado a cabo concretamente en un seminario de reflexión y análisis compartiendo y contrastado la información obtenida con el profesorado y algunos alumnos, haciéndolos partícipes en el proceso de reflexión e indagación de hipótesis de la investigación-acción.

3. Resultados y discusión

A continuación presentamos los resultados respondiendo a las preguntas de investigación con las que se ha iniciado este primer ciclo de investigación-acción.

3.1. ¿Qué calidad tienen los aprendizajes que realizan los alumnos durante el periodo de prácticas?, ¿Son reflexivos e innovadores? ¿Vinculan la teoría con la práctica?

A través del análisis de las memorias y las entrevistas a los tutores de la universidad se puede concluir que: por lo general los estudiantes reproducen el método de sus supervisores a la hora de intervenir y en pocas ocasiones son innovadores. El estudio realizado, al respecto por Gregori, Ruiz, Colomer y Escobedo (2015), encuentra que en las programaciones de educación primaria, se corresponden con métodos más tradicionales o de alternancia entre tradicionales e innovadores, al contrario de los que se utilizan en las programaciones de Educación Infantil ya que son metodologías más activas, en la Figura 1, se muestran las medias de ambas titulaciones. Estos resultados se relacionan con lo dicho en el artículo de Bretones Román (2013) con respecto a que los métodos que más siguen utilizándose son los métodos tradicionales basados en el dominio de contenidos a través del uso del libro de texto, refiriéndose a la educación primaria. Así también este autor dice que los alumnos en prácticas suelen imitar la metodología que usa su supervisor o tutor de aula (Figura 1).

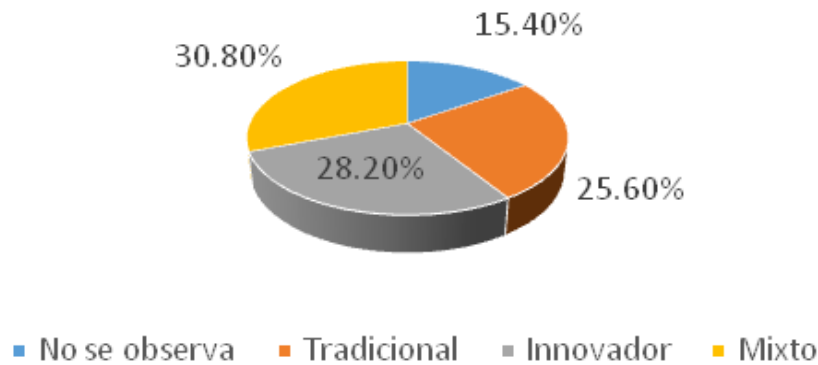


Figura 1: Metodologías observadas en las memorias de prácticas 2013-2014.

Se observa una actitud hostil y de aversión por parte de los alumnos hacia la teoría aprendida en los cursos de formación teórica brindados en la carrera, sienten que no les ha servido para sus prácticas o directamente no la tienen en cuenta en sus memorias. Este aspecto se relaciona con el hecho de que los alumnos no realizan unas prácticas enfocadas a la perspectiva reflexiva, estableciendo un vínculo entre la teoría y la práctica, sino a la perspectiva técnica, donde se resaltan más las competencias adquiridas en la práctica.

En lo referente al nivel de reflexión de los estudiantes, aproximadamente la mitad de ellos llegan a un nivel medio, que corresponde al nivel 3 de reflexión, realizando valoraciones y/o críticas de todo lo que han observado, pero en concreto con su propia intervención y con la satisfacción general de la estancia en prácticas. Este resultado coincide con el estudio realizado por Muradás y Porta (2007), donde se constata también que los alumnos alcanzan el nivel medio de reflexión. En pocas memorias se observan propuestas de mejora, que corresponde al nivel 4 de reflexión, y aún menos se observa en las memorias que se justifiquen sus acciones prácticas apoyándose en teorías científicas (Gregori, Ruiz, Colomer y Escobedo, 2015) (Figura 2).

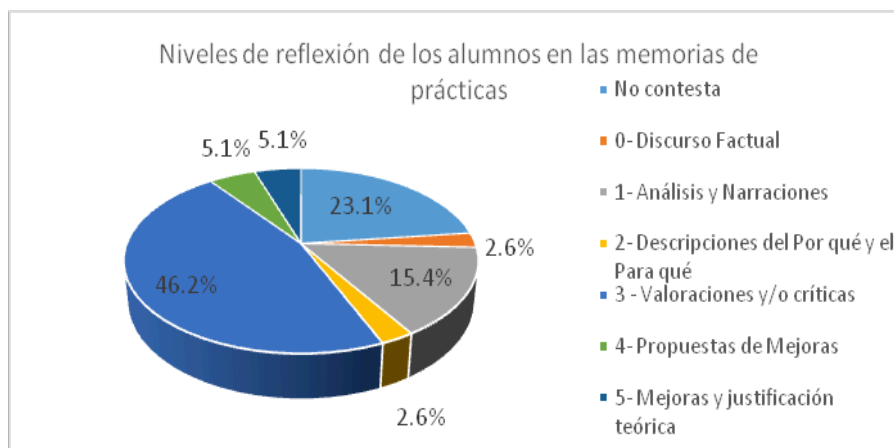


Figura 2: Niveles de reflexión de los alumnos de prácticas.

3.2. ¿Qué factores afectan positiva o negativamente a la calidad de los aprendizajes de las prácticas externas?

El análisis de los distintos datos obtenidos a través de las encuestas y los comentarios y valoraciones de los alumnos y alumnas proponen los siguientes factores a mejorar:

Factores que afectan el proceso de asignación de plazas^{vii}:

- La nueva herramienta informática ha sido, en su gran mayoría, un método de trabajo provechoso y del agrado de más del 60% de los encuestados (en casi todos sus aspectos: herramienta informática, proceso de selección de centros, información y coordinación). Igual es algo que vale la pena seguir mejorando.
- Por otra parte, respecto al proceso de selección, de entre los distintos aspectos negativos que se pueden encontrar, uno es la prioridad a la hora de seleccionar plazas que tiene el grupo de 4º sobre el de 3º.
- Con respecto a la coordinación y el acceso a la información se observan mejoras pero sin duda también se necesita hacer más acciones.
- Otras de las propuestas de mejora realizadas por el alumnado son: Contemplar la preferencia que pueda tener una persona a la hora de elegir un colegio donde ya está realizando una labor de voluntariado social (extraescolares, trabajo de cualquier tipo...); postular que hayan más plazas para realizar las prácticas en primer ciclo de infantil con niños de 0 a 3 años; poder realizar prácticas en otras provincias.

Factores que afectan el proceso de seguimiento del periodo de prácticas:

En esta encuesta al alumnado han participado 132 alumnos y se desarrolló al final del periodo 2014-2105.

- Orientación y Guía durante la estancia de prácticas. Ante la pregunta sobre: ¿Ha sido orientado y guiado durante su intervención por el maestro supervisor del aula?, la respuesta ha sido de 3,47 sobre 4, lo cual se valora positivamente. En cuanto a la orientación y guía recibida por el tutor de la UJI la valoración ha sido: 2,78. Teniendo en cuenta también la respuesta de los centros (han participado 184 centros) sobre si el tutor universitario le ha informado sobre el proceso, la valoración ha sido de 3,58 puntos sobre 4.

- Coordinación y aplicación de los saberes teóricos y prácticos. La percepción que manifiesta el alumnado es el más bajo de la encuesta y representa 2,71 puntos.

Factores que inciden en el proceso de evaluación de las prácticas

- Instrumentos y criterios: Mejorar los criterios de evaluación a través de rúbricas, es una de las necesidades detectadas en los grupos de discusión y las mejoras se han empezado a implementar pero aún no se ha evaluado.

Estos resultados coinciden con los que destaca Bretones (2013) indicando que existe cierta descoordinación entre la universidad y los centros de prácticas. Aspecto que viene señalado en los resultados y comentarios que se describen en el punto de acceso a la información y coordinación. Los problemas a la hora de seleccionar los centros, tal como explica González Fernández (2006), vuelven a ser un punto importante a considerar en futuros proyectos de mejora, puesto que, si observamos también aquellas valoraciones obtenidas en este proyecto, acerca del sistema de selección de centros empleado, todavía existen una cantidad considerable de estudiantes que piensa que este punto ha de mejorar en varios aspectos (a nivel informativo, metodológico, práctico...).

Vemos un factor de gran importancia que este tipo de encuestas continúen elaborándose y analizándose en futuros cursos. De esta forma, se podrá estar más al corriente de las necesidades que presentan los alumnos y alumnas y las propuestas que realizan todos los otros implicados.

3.3. ¿Qué estrategias existen para potenciar la coordinación, el compromiso y la participación de los involucrados en el periodo de prácticas externas?

Durante el inicio de la investigación se observó que casi no existían estrategias vinculadas a la coordinación, participación y mejora de las prácticas. Por ello, parte importante ha sido crear estructuras para establecer estas acciones. Estas estructuras se mencionan a continuación:

1. Seminario Permanente de Innovación Educativa basado en un modelo de investigación-acción, en él se desarrolló una sesión informativa y dos sesiones de formación, orientadas al profesorado tutor de la universidad, con el objetivo de plantear las debilidades del proceso y proponer acciones para mejorarlas. La satisfacción con la actividad por parte de los participantes ha sido muy alta, según datos de la Unidad de Soporte Educativo: 4,8 sobre 5.
2. Encuesta sobre la satisfacción del periodo de prácticas para los centros escolares y para los alumnos:
 - 2.1. Encuesta a los centros: Ha sido la primera vez que se ha realizado desde la Comisión de Prácticas del GMEI y GMEP. Han participado 184 docentes, un 92% eran supervisores y un 8% equipo directivo. En cuanto a la etapa educativa, un 34% eran de infantil y 66% eran de primaria. El cuestionario hacía referencia al nivel de satisfacción por parte del supervisor y de los centros, los resultados han sido los siguientes (ver Figura 3):

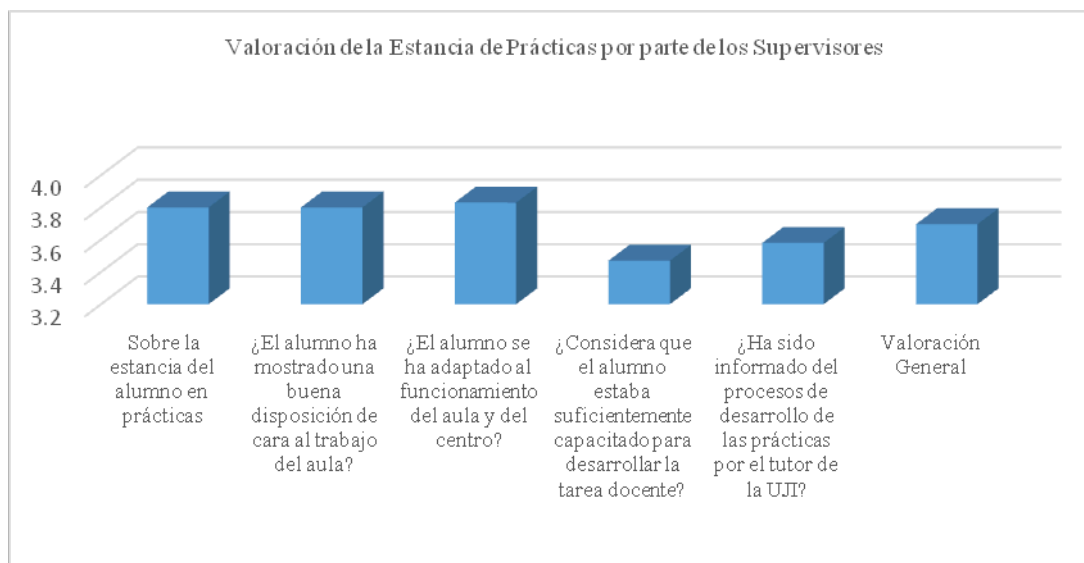


Figura 3: Valoración de los Centros de Prácticas sobre el periodo de prácticas 2014-2015.

2.2 Encuesta a los alumnos. Han participado 138 alumnos mediante una encuesta on-line, también al igual que la realizada a los centros, era la primera vez que se les solicitaba esta participación. Fue simultánea a la anterior (ver Tabla 5).

Tabla 5. Resultados de la encuesta de satisfacción con el periodo de prácticas 2014-2015.

| Satisfacción del alumnado con las prácticas | Resultados |
|---|------------|
| ¿Estás satisfecho con el centro donde has realizado las prácticas? | 3,64 |
| ¿La estancia de prácticas ha sido enriquecedora para tu formación como docente? | 3,70 |
| Media General | 3,67 |

3. Comisiones de trabajo mixtas (administración, profesores, maestros y alumnos), para favorecer la búsqueda de mejoras que representen a todos los implicados y que logre un mayor grado de coordinación e involucramiento entre las partes intervinientes.
 - 3.1. Se ha constituido una comisión para abordar temas relativos al Convenio con la Consejería de Educación para actualizar el marco legal que ampara estas prácticas externas y profesionalizadoras de la carrera de maestro.
 - 3.2. Existe una comisión para trabajar la relación de competencias, resultados de aprendizajes e instrumentos para la evaluación de dichas competencias.
 - 3.3. También se ha formado una comisión para desarrollar protocolos de actuación en cada uno de los procesos de las prácticas y en situaciones no convencionales, como suele ser las de carácter disciplinarios.

4. Conclusiones

El desarrollo de la investigación nos ha permitido conocer ciertos aspectos sobre los aprendizajes que se desarrollan durante las prácticas externas, los factores que colaboran o no en esos procesos de aprendizaje, la participación del alumnado y de los otros involucrados y las estrategias empleadas para favorecerla.

Los resultados nos indican que se puede mejorar aún más la calidad de los aprendizajes a desarrollar en el programa de prácticas del GMPE y GMEI. Y que esto depende del grado de compromiso que deben asumir los involucrados en el proceso. También es importante destacar que hasta ahora se ha avanzado mucho en acciones que favorecen la participación de dichos involucrados pero, en especial, creemos que para dar un paso cualitativo importante debemos pasar de la mera participación de opinión a la toma de decisiones y consecuentemente el compromiso con las acciones planteadas.

Con respecto a los factores que favorecen las prácticas es el trabajo de coordinación entre tantas entidades y personas participantes el que destaca por su complejidad. En principio el establecimiento de normas de cumplimiento elaboradas y adoptadas por todos los involucrados, tiene que lograr una base de trabajo mínima para tener coherencia en las decisiones y poder llevar adelante procesos de comunicación y respeto hacia todos los participantes del proceso.

La estrategia de trabajar a través de comisiones mixta es el soporte necesario para que ocurra la participación horizontal real, el compromiso con el cambio y la mejora. Por ello, es un ejemplo a potenciar.

Para finalizar, cabe hacer referencia a los beneficios aportados mediante el desarrollo de la investigación-acción, que ha permitido que el alumnado tenga la oportunidad de incrementar su protagonismo y sentirse partícipe de un proceso de transformación que le implica de forma directa. Por otra parte, involucrar a los tutores de la universidad y de los centros educativos en la investigación ha favorecido el aumento de interés acerca de la importancia y posibilidad de participar como actores en el proceso de enseñanza. Este aspecto ha permitido encauzar reflexiones críticas sobre las prácticas educativas desde un enfoque de compromiso con la calidad de los aprendizajes y su rol social como formadores de formadores.

Desde otra mirada el grupo que impulsa este proyecto encuentra encausado sus objetivos iniciales, pues se está concretando poco a poco la incorporación del modelo de investigación-acción en la cultura universitaria, pero especialmente el GMPE y GMEI. Llevando a las aulas las discusiones sobre la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente y la necesidad de buscar un camino a la innovación que provoque un cambio en el horizonte de las demandas actuales de la sociedad del conocimiento, lo que en definitiva entendemos, que aporta calidad a la formación.

Referencias

- Aguirre, A. y Moliner, L. (2015). Rúbricas para la evaluación de las memorias de prácticas de maestros y maestras de educación infantil y primaria. *Comunicaciones V Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y I Taller de Innovación Educativa*. Universitat Jaume I, Castelló. Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Aristizabal, P., Rodríguez-Fernández, A. Rodríguez-Miñambres, P. y Fernández-Zabala, A. (2015). El desarrollo de las competencias transversales en segundo curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 25-37.
- Bretones Román, A. (2013). El Prácticum de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2011). Educational Action Research and the Teacher. Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. *Quaderns Digitals.net*, 69. Recuperado el 19 de mayo de 2015 en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_75/nr_824/a_11127/11127.html
- Clark, A. y Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23, 160-172.
- Gallén, D., Ruiz-Bernardo, P., Colomer, C., Escobedo, P. y García, R. (2015). Participación de los estudiantes de los estudiantes en el proceso de mejora del prácticum de los grados de maestro de educación infantil y primaria. *Comunicaciones V Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y I Taller de Innovación Educativa*. Universitat Jaume I, Castelló, (724). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- González Fernández, N. (2006). Evaluación y mejora del Prácticum en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 145-158.
- Gregori Moratalla, L., Ruiz-Bernardo, P., Colomer Diago, C. y Escobedo Peiro, P. (2015). Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas. *XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas (POIO 2015)*. Poio (Pontevedra), (724). Andavira Editora, ACTAS POIO 2015, ID 75, (Pag 1069-1082). ISBN: 978-84-8408-864-6.
- Kemmis, S. y McTaggart, M. (1988). *The action research planner*. Springer: Geelong, Australia.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- López, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(10), 445-468.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (329-365). Madrid, España: La Muralla.
- Muradás, M. y Porta, M. I. (2007). Las memorias del Prácticum I de maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos. *Buenas prácticas en el Prácticum*, 977-990.
- Palazzo, J., Gomes, C.A. y Rêgo Pimentel, G. (2016). La práctica en la formación de educadores en Brasil: currículos fracturados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 45-58.
- Peñalver, M., Ruiz Bernardo, P., Górriz, A., Mateu, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2015). Estudio descriptivo de las memorias de prácticum de primaria. *Comunicaciones V Jornada*

Nacional sobre Estudios Universitarios y I Taller de Innovación Educativa. Universitat Jaume I, Castelló, (724). Publicacions de la Universitat Jaume I.

Rodríguez, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Seminario Internacional, *El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*, Santo Domingo, República dominicana.

Sales, A., Moliner, O. y Ruiz, P. (2012). Procesos de transformación hacia la escuela intercultural inclusiva desde la gestión participativa. En M. Navarro y A. Barraza, *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación*. México: Universidad Pedagógica de Durango – ReDIE (pp. 248-282).

Sánchez-Tarazaga, L., Mateu Pérez, R., Ruiz Bernardo, P. y García Antolin, R. (2015) Avances y retos en la calidad del prácticum de maestros en la Universitat Jaume I: una mirada reflexiva. *XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas (POIO 2015)*. Poio (Pontevedra), (724). Andavira Editora, ACTAS POIO 2015, ID 82 Pag 1803-1816.

ⁱ Número de estudiantes desglosado: Practicum I= 329, Practicum II=408, Mención de Música= 10 y Mención de Educación Física = 30.

ⁱⁱ La Comisión Mixta es el organismo regulador de las prácticas que se forma por representantes de la Universidad, específicamente de la coordinación de prácticum, representantes de los directores de los centros educativos y representante de la administración pública es decir de la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana.

ⁱⁱⁱ Número de estudiantes desglosado: Practicum I= 329, Practicum II=408, Mención de Música= 10 y Mención de Educación Física = 30.

^{iv} En el segundo año se ha aumentado el compromiso de profesores universitarios que han querido participar como investigadores en el proceso y se ha sumado al equipo de coordinación.

^v DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

^{vi} OIPEP: Oficina de Inserción Profesional y de Estancias de Prácticas. <http://ujiapps.uji.es/serveis/oipep/>

^{vii} Estudio de la voz del estudiante en la mejora del prácticum. Han participado 150 estudiantes, mas información en: Guillen, Ruiz, Colomer, Escobedo y García, 2015.

Masero Moreno, I.C., Camacho Peñalosa, M.E. & Vázquez Cueto, M.J. (2018). Cómo evaluar conocimientos y competencias en la resolución matemática de problemas en el contexto económico a través de rúbricas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 51-64.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277981>

Cómo evaluar conocimientos y competencias en la resolución matemática de problemas en el contexto económico a través de rúbricas

Inmaculada C. Masero Moreno, M^a Enriqueta Camacho Peñalosa, M^a José Vázquez Cueto
Universidad de Sevilla

Resumen

El uso de nuevos instrumentos para la evaluación de conocimientos y competencias es un reto en la Educación Matemática a nivel universitario. Dentro del marco teórico de este artículo se abordan las rúbricas como una de las herramientas más adecuada para realizar una evaluación formativa. Esta adquiere sentido si se realizan tareas que faciliten tanto el aprendizaje como la evaluación. En este trabajo, se expone el perfil de las tareas de aprendizaje-evaluación a través de la resolución matemática de problemas en el contexto económico. A partir de las relaciones entre los conocimientos y las competencias a evaluar, se diseña una rúbrica en la que se detallan los criterios de evaluación y sus respectivos indicadores de logro para su uso como herramienta pedagógica. La ventaja de esta propuesta es que puede ser adaptada a cualquier otro contexto.

Palabras clave

Rúbricas; tareas; competencias; Matemáticas

How to assess knowledge and skills in mathematical problem solving in economic context through rubrics

Abstract

The use of new tools for knowledge and skills assessment is currently a real challenge for Mathematical Education. In the theoretical framework of this work, we tackle rubrics as

Contacto:

Inmaculada C. Masero Moreno, imasero@us.es, Avda. Ramón y Cajal nº 1, 41010 Sevilla.

one of the most appropriate tools for formative assessment. This makes sense if tasks make students learn and at the same time they assess their performance. In this paper, we expose the characteristics of learning-assessment tasks through mathematical problem-solving in an economic context. We have designed a rubric as a pedagogic tool to assessment skills and knowledge, detailing evaluation criteria and indicators of degrees of labels. These proposals can be adapted to any other contexts.

Key words

Rubrics; tasks; skills; Mathematics

Introducción

El concepto de evaluación ha evolucionado desde ser entendida simplemente como “medida” con un enfoque conductista hasta su definición actual como valoración del grado de adquisición de competencias a través de resultados. Como afirman Castillo y Cabrerizo (2009) “medir es condición necesaria para evaluar, pero no suficiente” (p. 24), por lo que evaluar es más complejo ya que implica una interpretación de las medidas referenciadas a una serie de criterios relacionados con los objetivos.

En el ámbito universitario Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón (2003) definen la evaluación como “un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones” (p.38).

Actualmente, en el contexto del aprendizaje enfocado al desarrollo de competencias, la evaluación hace referencia a los contenidos, las habilidades, las actitudes y las estrategias de aprendizaje.

Evaluar competencias puede identificarse con “reconocer la capacidad de un alumno para dar respuesta a situaciones más o menos reales, problemas o cuestiones que tienen muchas probabilidades de llegar a encontrar, aunque es evidente que nunca del mismo modo en que han sido aprendidos” (Zabala y Arnau, 2007, p. 200).

Para Fernández (2010) “la evaluación en la formación de competencias se escalona en un continuo aprendizaje-evaluación” (p. 17). Esto puede conseguirse a través de la evaluación formativa, que se caracteriza por estar integrada e interrelacionada con el proceso de formación, valorando si el alumno ha alcanzado los objetivos planteados referentes a los conocimientos de una materia y a las competencias asociadas a una asignatura. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no se debe evaluar la competencia en sí misma, sino su desempeño, es decir, centrarse en los procesos más que en los productos.

La evaluación debe hacer que los alumnos identifiquen las fortalezas y debilidades de las estrategias cognitivas y metacognitivas de su aprendizaje, evaluando las competencias a partir de sus componentes (conceptual, procedimental y actitudinal). Para ello es necesario establecer indicadores y niveles de desarrollo o logro de los mismos, especificando sus características. Uno de los instrumentos más utilizados para realizar este tipo de evaluación son las *rúbricas* o *matrices de valoración*.

Las rúbricas

La matriz de valoración o rúbrica es una herramienta en la que se expresan las características (criterios relacionados con el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias) que debe tener el producto final de una tarea propuesta, especificando los niveles de rendimiento que son descritos cualitativamente y/o cuantitativamente.

Si se realiza la evaluación de una tarea que no tiene asociado una única respuesta o hay varios métodos para resolverla, entonces la evaluación se realiza desde una perspectiva global, y la rúbrica se denomina holística. Si evalúa una tarea con un resultado específico a través de cada una de las componentes de ésta, por ejemplo, la resolución de un problema, entonces la rúbrica es analítica (Mertler, 2001; Torres y Pereda, 2010). Según Alsina (2013) una rúbrica holística se caracteriza por no separar las partes de una tarea y una analítica por evaluar cada parte de una actividad o de un conjunto de actividades. Independientemente del tipo de tarea que se desee valorar y del tema que aborde, las rúbricas deben ajustarse a la evaluación que el docente quiera realizar, fijando los elementos del aprendizaje desarrollado a través de la tarea propuesta y relacionándolos con las competencias que persigue dicho aprendizaje. Partiendo de esos elementos, el docente establece unos criterios de evaluación precisos, claros, consistentes y específicos para cada tarea, que pueden ser organizados en diferentes categorías. A través de estos criterios, el alumno puede verificar en cualquier momento su proceso de aprendizaje.

A continuación, en la matriz de valoración se fijan diferentes niveles de calidad para medir los criterios y valorar el resultado de la tarea. Estos son descritos mediante una escala cualitativa en la que a cada nivel de logro corresponde unas características específicas de rendimiento que constituyen la descripción del dominio asociado.

El número de niveles debe ser adecuado a la complejidad de la tarea, siendo las rúbricas más sencillas aquellas que integran tres o cuatro niveles de logro. Para Espinosa (2013), las más adecuadas son las que admiten valoración central, partiendo de un mínimo de tres niveles y un máximo de cinco con una graduación lógica para que el proceso de evaluación sea eficiente. Esta autora se decanta por distribuir dichos niveles en el intervalo [0,10] según el desempeño de la competencia.

Una opción muy interesante es la que propone García (2014), que aboga por aportar familiaridad al procedimiento estableciendo cuatro niveles basados en las categorías establecidas en las calificaciones universitarias: suspenso (dominio insuficiente de la competencia), aprobado (desempeño aceptable), notable (buen dominio), sobresaliente (nivel de competencia excelente). Esta opción puede facilitar la comprensión de la propuesta de evaluación de competencias (criterios e instrumentos) incluida en la guía docente de las asignaturas.

Esta configuración facilita la descomposición de las tareas complejas que integran una competencia en tareas más simples organizadas gradual y operativamente, lo que convierte a las rúbricas en un instrumento idóneo para evaluar competencias (Alsina, 2013).

En resumen, las fases a seguir para elaborar una rúbrica son (McGoldrick y Peterson, 2013):

- 1.- Identificar las competencias y aquellos elementos de la tarea a los que se asocian.
- 2.- Fijar los criterios de evaluación y clasificarlos (filas de la matriz de valoración).
- 3.- Plantear una escala de valoración de los criterios (columnas de la matriz de valoración).
- 4.- Establecer los descriptores asociados a la escala de valoración en cada uno de los criterios que impliquen el nivel de dominio (celdas de la matriz), cuyo texto no debe ser valorativo sino detallar un comportamiento o una realización.
- 5.- Validar la rúbrica, comprobando si hay coherencia en los aspectos anteriores en relación con los objetivos de aprendizaje y el contexto (adecuación de la escala, afinidad entre descriptores y los objetivos de evaluación, e identificación de coincidencias entre los criterios y entre los descriptores).

Una de las ventajas de las rúbricas es su potencial formativo y orientador, pues permite al alumno conocer qué se espera de su trabajo y qué es lo más importante de éste. La evaluación realizada mediante rúbricas es formativa ya que retroalimenta al alumno acerca de sus fortalezas y de los aspectos que debe mejorar, por lo que puede utilizarla como guía y herramienta de autoevaluación. Ello le permite establecer un marco de referencia para conocer el progreso de su trabajo y el desarrollo de su aprendizaje en cualquier momento. Lo anterior implica que el alumno debe disponer de la rúbrica al comienzo de la tarea (Alsina, 2013; Panadero y Jonsson, 2013; Espinosa, 2013; Martínez, Tellado y Raposo, 2013; Gámiz, Torres y Gallego, 2015). Otra ventaja asociada a su uso es que la evaluación es que permite una evaluación imparcial y objetiva (Jonsson, 2014).

Según Cano (2015) uno de los motivos para apostar por las rúbricas es que los alumnos pueden pasar de aplicadores pasivos de los criterios a apropiarse de ellos, si estos y los descriptores son construidos de forma colaborativa con el docente, fomentando así su participación en el proceso de evaluación. La evaluación orientada al aprendizaje puede realizarse a través de una rúbrica, siendo necesario partir de tareas de evaluación que constituyan auténticas tareas de aprendizaje (Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012).

Tareas de aprendizaje y tareas de aprendizaje-evaluación

Las tareas son las propuestas de trabajo que hace el docente y las actividades son las acciones que realiza el alumno para poder elaborar lo que cree que se le pide, no existiendo tareas universales que activen todos los tipos de aprendizaje (Goñi, 2008). A la hora de plantear las tareas de aprendizaje no se deben confundir ambos conceptos.

Para Aráez, Bouza, Mateo y Moreno (2011) el concepto de tarea en el contexto educativo es la forma en la que se ordenan las actividades de aprendizaje con el fin de que los alumnos tengan experiencias útiles. Estos autores recogen las cuatro componentes que deben existir en toda tarea de aprendizaje (en Gimeno, 1988):

- 1.- Finalidad (objetivos del aprendizaje).
- 2.- Actividades (acciones para desarrollar la tarea).
- 3.- Recursos (materiales y fuentes de información).
- 4.- Producto (resultado de las actividades integradas en la tarea).

Además, se pueden incluir como elementos de la tarea: los roles (relaciones entre los alumnos), el escenario donde se desarrolla, el seguimiento y el feedback (Roca, Valcárcel y Verdú, 1990).

En el contexto de la enseñanza de las Matemáticas, Herbst (2012) define la tarea como unidades de significado determinadas en la observación del trabajo matemático que se realiza en el aula, constituyendo un contexto práctico en el que los alumnos razonan sobre las herramientas matemáticas asociadas a un problema. Para este autor, la tarea planteada debe encaminarse a que los alumnos trabajen generando conocimiento.

La clasificación de tareas que propone el proyecto PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), atendiendo a los tipos de aprendizajes de las Matemáticas de menor a mayor dificultad, es la siguiente:

Tareas asociadas al aprendizaje relacionado con la reproducción denominados *ejercicios*, en cuya resolución se emplean expresiones y fórmulas. Son necesarias para desarrollar habilidades asociadas a las competencias de bajo nivel e imprescindibles para poder desarrollar otras de nivel superior.

Tareas asociadas al aprendizaje relacionado con la conexión (relación) para cuya resolución se interpreta la información, se identifican elementos y se utilizan relaciones entre conceptos.

Tareas asociadas al aprendizaje con la reflexión (producción) implican la utilización del pensamiento creativo y de la capacidad de justificar y argumentar la estrategia elegida. Se aplica en la *resolución de problemas*.

Evidentemente, cada tipo de tarea está relacionado con un tipo de conocimiento y proceso cognitivo. Así, las cuestiones pueden ser utilizadas para valorar el grado de conocimiento sobre los contenidos y la comprensión de los conceptos impartidos, mientras que los ejercicios permiten comprobar la habilidad del alumno en el manejo de las herramientas matemáticas. Por otro lado, los problemas se emplean para saber si el alumno es capaz de relacionar y aplicar determinados conceptos matemáticos en diferentes contextos.

Fernández (2010) afirma que, en la evaluación en formación de competencias, las tareas para el aprendizaje y la evaluación han de ser similares. Bajo esta perspectiva, la evidencia del logro del aprendizaje se debe realizar a través del producto final de las tareas de aprendizaje-evaluación que permite valorar la adquisición y transformación del conocimiento (*evidencias del producto*).

En el caso de las Matemáticas, las tareas de aprendizaje-evaluación más adecuadas son las que aplican la resolución de problemas. Estas han de partir de situaciones, más o menos reales, en las que el alumno actúa para resolver un problema o una cuestión. Zabala y Arnau (2007) denominan situación-problema a este tipo de tarea.

Por ejemplo, su planteamiento en el contexto económico debe estar orientado a que el alumno transforme un enunciado económico en un problema matemático, identifique la herramienta matemática que debe usar, la aplique, interprete los resultados, y a partir de estos, sea capaz de extraer conclusiones.

Para este tipo de tareas se propone en este trabajo una rúbrica para realizar una evaluación formativa y orientada al aprendizaje en las asignaturas de Matemáticas, en particular para los estudios de tipo económico.

Rúbrica para la evaluación de una situación-problema

La evaluación en las asignaturas de Matemáticas en el contexto económico suele estar centrada en la comprensión y aplicación de conocimientos y procedimientos matemáticos en la resolución de problemas. Sin embargo, lo adecuado es evaluar si el alumno es competente, es decir, si es capaz de responder de forma eficiente ante una situación concreta planteada en un determinado contexto económico mediante el uso de técnicas matemáticas.

Partiendo de esta premisa, lo ideal es proponer una tarea de aprendizaje-evaluación que implique la resolución de un problema matemático a partir de un enunciado contextualizado en la Economía y la Empresa (situación-problema). Su desarrollo debe proporcionar información sobre el conocimiento o dominio asociado a las distintas componentes de determinadas competencias. Estas componentes han de estar relacionadas con las estrategias que el alumno utiliza para resolver la tarea.

Para evaluar una situación-problema mediante una rúbrica hay que identificar aquellos aspectos, detalles y elementos que han de estar presentes en su resolución. En nuestro caso, deben estar relacionados con los contenidos económicos y los procedimientos matemáticos que utiliza el alumno en la resolución y que deben aparecer reflejados en el producto final de la tarea.

Así, los criterios básicos que consideramos más adecuados para poder valorar el logro de objetivos (conceptos y procedimientos) son los siguientes:

- 1.- Identificar el concepto y/o fenómeno económico en términos matemáticos.

- 2.- Analizar los conceptos y fenómenos económicos en términos matemáticos.
- 3.- Plantear el problema en términos matemáticos.
- 4.- Elegir la herramienta matemática.
- 5.- Aplicar una estrategia adecuada para resolver problemas económicos en términos matemáticos de forma eficiente.
- 6.- Delimitar los pasos del proceso (resolución).
- 7.- Obtener la solución.
- 8.- Establecer relaciones entre los términos matemáticos y económicos.
- 9.- Interpretar los resultados en términos económicos.
- 10.- Enunciar conclusiones.

Estos pueden desglosarse para afinar la evaluación hasta el nivel que el docente desee, asignándole la escala de valoración que considere conveniente y un descriptor a cada nivel de logro. Nuestra recomendación es el uso simultáneo de una escala cualitativa y cuantitativa, con un máximo de cinco niveles dependiendo de la dificultad de la situación-problema. Esta valoración permite al alumno detectar los aciertos y los errores, facilitando la autoevaluación y detección de los logros, las dificultades y el nivel de rendimiento.

En el ámbito económico, las rúbricas utilizadas en la mayoría de los casos evalúan solo el conocimiento teórico y práctico (McGoldrick y Peterson, 2013; Buttet y Dólar, 2014), siendo menos frecuente compaginar esta rúbrica con otra para evaluar el desarrollo de determinadas competencias (Domínguez, Martín, Paralera, Romero y Tenorio, 2015).

En este trabajo, planteamos una rúbrica para evaluar tanto el dominio de los contenidos teóricos y prácticos como el desarrollo de competencias estableciendo relaciones entre estos aspectos. Para ello, nos basamos en la identificación que realizan Zabala y Arnau (2007, p. 202) sobre aquellas acciones desarrolladas en el proceso de resolución de una situación-problema que permiten evaluar la actuación competente del alumno (Figura 1).

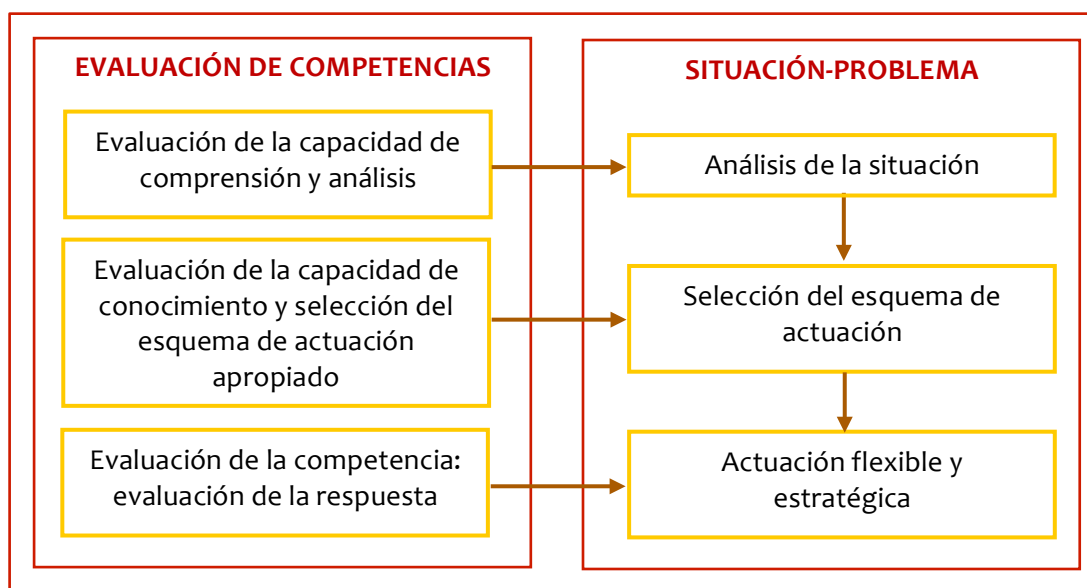


Figura 1: Evaluación en el proceso de actuación competente

A partir de este esquema, proponemos los criterios asociados a cada competencia para evaluar una situación-problema en el contexto económico.

Tabla 1.

Criterios de evaluación de la actuación competente en la resolución de problemas matemáticos en el contexto económico

| COMPETENCIAS | CRITERIOS | UNIDAD EN LA QUE SE VALORA: SITUACIÓN-PROBLEMA |
|--|--|---|
| Capacidad de comprensión y análisis | Identificación de los conceptos y/o fenómenos económicos en términos matemáticos | Análisis de la situación |
| | Análisis de los conceptos y fenómenos económicos en términos matemáticos | |
| | Planteamiento del problema en términos matemáticos | |
| Capacidad de conocimiento y selección del esquema de actuación apropiado | Elección de la herramienta matemática | Selección esquema de actuación |
| | Aplicación de la herramienta matemática | |
| | Etapas de la resolución | |
| | Obtención de la solución | |
| Evaluación de la respuesta | Interpretar los resultados en términos económicos | Actuación flexible y estratégica |
| | Establecer relaciones entre los términos matemáticos y económicos | |
| | Enunciar conclusiones | |

Una vez fijados los criterios, establecemos los indicadores que aparecen recogidos en la rúbrica siguiente.

Tabla 2.

Rúbrica de evaluación de la actuación competente en la resolución de problemas matemáticos en el contexto económico

| COMPETENCIAS | Capacidad de comprensión y análisis | CRITERIOS | Mal | Aceptable | Bien |
|---|--|--|---|--|--|
| | | Identificar conceptos y fenómenos económicos en términos matemáticos | No identifica correctamente los conceptos y/o fenómenos | Identifica algunos conceptos y/o fenómenos | Identifica todos los conceptos y fenómenos |
| Analizar los conceptos y fenómenos económicos en términos matemáticos | No establece las relaciones necesarias para plantear el problema | Establece algunas de las relaciones necesarias para plantear el problema | Establece todas las relaciones necesarias para plantear el problema | | |
| Plantear el problema | No plantea el | Plantea parte | Plantea el | | |

| | | | | | |
|--|---|-------------------------|--|--|---|
| | | en términos matemáticos | problema matemático adecuado | del problema matemático | problema matemático |
| Capacidad de conocimiento y selección del esquema de actuación apropiado | Elegir la herramienta matemática | | No identifica el tipo de herramienta | Identifica la herramienta pero no el tipo adecuado al problema | Identifica el tipo de herramienta |
| | Etapas de la resolución | | Resolución sin objetivo y no organizada | Esquema con desarrollo básico de las etapas | Esquemas de etapas con exposición lógica de contenido |
| | Obtener la solución | | No obtiene la solución o es errónea | Obtiene la solución con algún error no significativo | Obtiene la solución |
| Evaluación de la respuesta | Establecer relaciones entre los términos matemáticos y económicos | | Relaciones erróneas | Establece las relaciones de forma esquemática | Establece y explica todas las relaciones |
| | Interpretar los resultados en términos económicos | | No interpreta o asigna significado erróneo | Interpreta con algún error | Interpreta de forma coherente |
| | Enunciar conclusiones | | No establece conclusiones o son erróneas | Establece las principales conclusiones | Expone todas las conclusiones |

Esta rúbrica permite evaluar tanto el razonamiento matemático conceptual como el formal mediante la resolución de problemas (Hull, Kuo, Gupta, y Elby, 2013).

Puede ser usada como una plantilla para evaluar la tarea de cualquier situación-problema sobre la resolución de un problema matemático en el contexto económico. Solo es necesario adaptarla a cada caso, especificando en cada criterio y nivel cuáles son los contenidos económicos, matemáticos y los procedimientos.

Para evaluar con la rúbrica anterior el nivel de competencia adquirido por el alumno, la escala más adecuada es: aún no es competente, competente y experto. Sin embargo, el docente puede fijar un nivel mínimo en cada criterio o bien priorizar unos sobre otros para calificar en la escala anterior.

Si se alcanza el nivel mínimo, previamente establecido en cada una de las competencias, se puede concluir que también se ha logrado el desarrollo de la *capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica*, competencia no incluida en la tabla anterior.

Para realizar una completa evaluación de la tarea, es importante valorar el informe y/o exposición sobre el trabajo desarrollado. Los aspectos que deben ser evaluados son los relacionados con el formato, la organización, la redacción y los recursos gráficos, que además, pueden ser considerados como criterios asociados a la *comunicación escrita*. Esto permite valorar la *capacidad de realizar presentaciones verbales o escritas en lengua nativa*,

competencia clave genérica del Área de Administración de Empresas (González y Wagenaar, 2006).

En el caso de una presentación oral, se deben valorar aspectos de la exposición como el lenguaje verbal y no verbal o el interés por captar el interés de la audiencia. La tabla siguiente recoge los criterios y la unidad en la que se valoran.

Tabla 3.

Criterios de evaluación de la presentación y la comunicación oral

| COMPETENCIAS | CRITERIOS | UNIDAD EN LA QUE SE VALORA |
|--|--|----------------------------|
| Capacidad de realizar presentaciones verbales y/o escritas | Formato/Elementos Organización Redacción Recursos gráficos Creatividad | Producto final de la tarea |
| Comunicación oral | Lenguaje verbal y no verbal Captación del interés del público | Exposición de la tarea |

Si la exposición se realiza en grupo, se debe valorar su actuación incluyendo criterios como la capacidad de los miembros para interactuar entre ellos y con el auditorio. Además, es conveniente realizar la evaluación individual de cada miembro del grupo en la exposición.

A continuación, se expone la rúbrica que proponemos para evaluar las competencias anteriores a partir de una presentación oral o escrita que recoja la resolución de cualquier situación-problema, independientemente del contexto y de la materia, tan solo es necesario adaptar el criterio “organización” al contenido de la tarea.

Tabla 4.

Rúbrica de evaluación de la realización de presentaciones y la comunicación oral

| COMPETENCIAS | | CRITERIOS | Mal | Aceptable | Bien |
|--------------|--|---|--|---|--|
| | | Capacidad de realizar presentaciones verbales y/o | Formato | Ausencia de portada, índice, conclusiones y bibliografía | Ausencia de índice, conclusiones o bibliografía o bien inadecuados |
| | | Organización | Ausencia de orden lógico en algunas etapas de la resolución y/o no están completas | Orden coherente de las etapas principales pero faltan algunos elementos como las conclusiones | Secuencia lógica y ordenada de todas las etapas de la resolución están completas |

| | | | | | |
|--|---------------------------------------|-----------------------------------|---|--|---|
| | | Recursos gráficos | Ausencia de unidad de estilo (tipo de letra, tamaño, estilo y fondo). Imágenes, gráficos o tablas no identificables | Pequeños errores en la homogeneidad de estilo y/o en las imágenes, gráficos o tablas | Unidad de estilo que facilita la lectura y diferencia los apartados. Imágenes, gráficos o tablas nítidos y de tamaño adecuado |
| | | Ortografía y gramática | Errores ortográficos y gramaticales que dificultan la comprensión | Algún error ortográfico y/o gramatical | Ortografía y gramática correcta |
| | | Creatividad | Presentación prototipo de diseño poco atractivo | Presentación prototipo con colores y formatos atractivos | Diseño original y creativo. Incluye formatos y diferentes elementos (imágenes, tablas, gráficas...) que hacen más atractiva la presentación |
| | Comunicación oral (individual/grupal) | Lenguaje verbal | Ritmo monótono, oraciones incompletas y vocalización inadecuada | Tono adecuado, pronunciación correcta | Pronunciación y ritmo que refuerzan el mensaje. Expresión gramatical clara y sencilla para facilitar la comprensión del oyente |
| | | Lenguaje no verbal | Expresión corporal y actitud inadecuados | Expresión corporal o actitud adecuados | Expresión corporal y actitud adecuados |
| | | Captación del interés del público | No se dirigen al público o se centra en una parte del mismo o en el profesor | Se dirigen al profesor y al público con asiduidad | Se dirigen a toda la audiencia (público y profesor). Preguntan y realizan aclaraciones |

Discusión

Para diseñar la rúbrica hemos seguido los cinco pasos propuestos por McGoldrick y Peterson (2013), aunque nuestra propuesta está alejada del perfil planteado por estos y por Buttet y Dólar (2014) que evalúan el conocimiento teórico y práctico y no el desarrollo de las competencias asociadas al aprendizaje de este. Sin embargo, coincidimos en el uso de una escala central de tres niveles, como también proponen Domínguez et al. (2015), aunque su escala tiene una calificación numérica en ambas rúbricas.

En este trabajo hemos recogido toda la información necesaria para la creación de la rúbrica que proponemos, hecho que no se incluye en los artículos de la revisión analizada por Marín y Santandreu (2015) sobre la producción científica acerca de las rúbricas.

Además, hemos incluido suficiente información para facilitar la comprobación de su validez (en cada criterio se mide lo que se quiere medir). De acuerdo con Reddy y Andrade (2010) hemos utilizado un lenguaje claro para evitar interpretaciones ambiguas. También hemos

expuesto la importancia y justificado la necesidad de todos los criterios de la rúbrica (Jonsson y Svingby, 2007), que en este caso representan los aspectos evaluables dentro de la resolución matemática de problemas contextualizados y del trabajo oral y/o escrito.

Dos de los inconvenientes más comunes del uso de las rúbricas, identificados por Reddy y Andrade (2010), son la reticencia que muestran los docentes hacia estas y el tiempo y esfuerzo que conlleva para estos su creación. Nuestra propuesta puede evitarlos, ya que si un docente adapta nuestra rúbrica a la resolución de una situación problema su trabajo se limita a la identificación de los conceptos matemáticos y económicos que se abordan y a la herramienta a utilizar en la resolución. No necesitaría tener ningún tipo de conocimiento especial sobre las tendencias actuales en evaluación, ni dedicarle mucho esfuerzo en tiempo/recursos. Esto haría que la utilización de nuestra rúbrica tuviera un mínimo coste frente a las ventajas que proporciona para evaluar competencias, lo que justificaría su uso según Marín y Santandreu (2015). Incluso la parte dedicada a la evaluación de la presentación oral y/o escrita no necesita adaptación.

La rúbrica propuesta no incluye ejemplos en los niveles de desempeño de la resolución del problema, lo que puede suponer un inconveniente (Jonsson y Svingby, 2007). Con ello perseguimos la amplitud y generalidad que queremos otorgarle como ventaja. Sin embargo, una vez adaptada a un problema particular habría que especificar en cada criterio los aspectos matemáticos y económicos que caracterizan el tipo de problema, con lo que se evitaría este inconveniente. En el caso de la rúbrica para la presentación oral y/o escrita sí se han introducido ejemplos que sirvan de guía tanto al docente como a los estudiantes.

En el diseño y creación de la rúbrica se ha tenido en cuenta el contexto y los objetivos de aprendizaje para asegurar su validez (recomendación recogida por Jonsson y Svingby, 2007; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade, 2010). Dichos objetivos de aprendizaje están reflejados e introducidos a nivel teórico y práctico en los criterios, que han sido completamente adaptados a la tarea (recomendación de Reddy y Andrade, 2010). La escala de tres niveles también contribuye a mejorar la consistencia de las puntuaciones (Jonsson y Svingby, 2007; Reddy y Andrade, 2010).

Sin embargo, estamos en desacuerdo en la recomendación recogida por las revisiones realizadas por los últimos autores con respecto al uso de rúbricas holísticas para evaluar competencias genéricas. En nuestra rúbrica analítica, creemos que el hecho de reflejar en los criterios todas las dimensiones implícitas de la competencia de resolución de problemas facilita la valoración de su nivel de adquisición.

Marín y Santandreu (2015) corroboran la utilización de las rúbricas para evaluar en diferentes campos, sin embargo, hemos de señalar que en asignaturas de Matemáticas en estudios universitarios son muy escasas. Por lo tanto, creemos que esta propuesta sirve para ampliar su uso al evaluar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos y las competencias adquiridas en la resolución matemática de un problema contextualizado.

Conclusiones

Este trabajo se ha desarrollado en torno a las tareas y a la evaluación. En él hemos establecido el perfil que deben tener las tareas de aprendizaje-evaluación en las Matemáticas particularizadas para la Economía a través de las denominadas situación-problema.

El esquema de evaluación del proceso de actuación competente en la resolución matemática de una situación-problema, particularizada en un contexto económico, nos ha servido de base para establecer una serie de criterios a los que asociar cada competencia.

Así, hemos recogido las dimensiones básicas de una competencia relacionándolas con los aspectos fundamentales de la resolución de problemas. A partir de ellos construimos una rúbrica con una escala de valoración central y tres niveles. Como se observa, la evaluación ha partido de una reflexión sobre qué se evalúa, extendiéndose en torno a cómo se enseña, ya que el sistema de evaluación debe estar directamente en concordancia con la metodología de aprendizaje.

La rúbrica propuesta presenta ventajas importantes. La primera es que permite la evaluación del conocimiento teórico y práctico junto a la adquisición de competencias. Esto evita tener que elaborar y emplear dos rúbricas diferentes.

Su fin es servir como plantilla para realizar la evaluación de cualquier problema matemático contextualizado, particularizando en los criterios aquellos conceptos y herramientas matemáticas propias de cada situación-problema. Cualquier docente que quiera utilizarla solo tiene que particularizarla para cada tarea, suponiendo una ventaja a la hora de plantear su uso como herramienta para el desarrollo de la evaluación formativa objetiva. De esta forma estamos evitando uno de los puntos con mayor dificultad a hora de su creación como es la identificación de indicadores y la descripción cualitativa de los niveles de valoración, que además han de ser claros y explícitos.

Esta propuesta respeta la libertad de cada docente a la hora de evaluar, ya que no se han establecido niveles mínimos ni se ha dado preferencia a los criterios para que cada docente imponga sus prioridades en su propia rúbrica.

Si la evaluación de la misma tarea es desarrollada por diferentes docentes, esta opción logra eliminar la subjetividad ya que los criterios empleados son compartidos por todos, facilitando la coordinación.

Por último, en el caso de la evaluación de trabajos, tanto informes como presentaciones, solo es necesario adaptar el criterio que recoge la organización. Y, por lo tanto, puede ser usada para evaluar en cualquier contexto.

Creemos que esta rúbrica puede constituir una herramienta que permita a muchos docentes introducir la evaluación de competencias en las asignaturas de Matemáticas para la Economía y la Empresa.

En resumen, con este trabajo ponemos a disposición de los docentes una rúbrica que permite la evaluación conjunta de conocimientos y competencias en las tareas Matemáticas aplicadas al contexto económico. No obstante, puede ser fácilmente adaptada a cualquier disciplina que utilice las Matemáticas para resolver problemas de otras áreas de conocimiento científico.

Referencias

- Alsina, J. (Coord) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Colección Cuadernos de Docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Aráez, I., Bouza, M., Mateo, J.M. y Moreno, M.D. (2011). *Programación Didáctica de ESPA*. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Buttet, S. & Dolar, V. (2014). Design and Use of Rubrics in Undergraduate Economics Courses. *Perspectives on Economic Education Research*, 9 (1), 36-55.

- Cano, E. (2015). La rúbrica como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿Uso o abusos? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 265-280.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Delgado, A.M. (Coord.), Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2003). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis, Número de referencia: EA2005-0054. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Universidades.
- Domínguez, M., Martín, A.M., Paralera, C., Romero, E. y Tenorio, A.F. (2015). Evaluando con Webquest: Una experiencia en Matemáticas Financieras. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 54.
doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2015.54>
- Espinosa, M.P. (2013). Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de las competencias genéricas. *Historia y Comunicación Social*, 18. Número Extra 2 (Noviembre): La comunicación en la profesión y en la universidad de hoy, 243-255.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34.
- Gámiz, V., Torres, N. y Gallego, M.J. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 319-338.
- García, 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.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto-Fase II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Goñi, J. M. (2008). *El desarrollo de la competencia matemática*. Barcelona: Graó.
- Herbst, P. (2012). Las tareas matemáticas como instrumentos en la investigación de los fenómenos de gestión de la instrucción: Un ejemplo en geometría. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 1, 5-22.
- Hull, M.M., Kuo, E., Gupta, A. & Elby, A. (2013). Problem-solving rubrics revisited: Attending to the blending of informal conceptual and formal mathematical reasoning. *Physical review Special Topics-Physics Education Research*, 9, 010105. doi: 10.1103/PhysRevSTPER.9.010105
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la Universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (7), 840-852. doi:10.1080/02602938.2013.875117

- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2): 130-144. doi:10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Marin, J. A. y Santandreu, C. (2015) ¿Qué sabemos sobre el uso de rúbricas en la evaluación de asignaturas universitarias? *Intangible Capital*, 11(1): 118-145. doi:10.3926/ic.538
- Martínez, M.E., Tellado, F. y Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 373-390.
- McGoldrick, K. & Peterson, B. (2013). Using rubrics in economics. *International Review of Economics Education*, 12, 33-47. doi:10.1016/j.iree.2013.04.009
- Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi:10.1016/j.edurev.2013.01.002
- Reddy, Y.M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4): 435-448. doi:10.1080/02602930902862859
- Roca, J., Valcárcel, M. y Verdú, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos. El enfoque por tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 25-46.
- Torres, J.J. y Pereda, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro on-line en educación superior. *Pixel-Bit*, 36, 141-149.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Paré, C. & Soto Pallarés, C. (2018). Valoración de la formación de los futuros docente de francés, lengua extranjera en el Grado en Educación Primaria, de la Universidad de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 65-82.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.289121>

Valoración de la formación de los futuros docente de francés, lengua extranjera en el Grado en Educación Primaria, de la Universidad de Murcia

Charlène Paré, Carmen Soto Pallarés

Universidad de Murcia, España

Resumen

Este artículo pretende estudiar la opinión del alumnado de último curso de Grado en Primaria en la Universidad de Murcia sobre su formación para enseñar el francés como lengua y cultura extranjera. Su finalidad es evaluar la formación lingüística y didáctica en francés como lengua extranjera, a partir de la valoración de los estudiantes. Dicha evaluación se llevó a cabo mediante un estudio exploratorio, aplicando a los estudiantes dos cuestionarios mixtos, uno inicial, al inicio del último curso académico 2015-2016 y otro final, al finalizar el curso. Las respuestas nos aportaron datos sobre la valoración de los estudiantes acerca de sus conocimientos lingüísticos en lengua francesa, sobre sus competencias docentes relativas a la didáctica de dicha lengua y cultura y al empleo de recursos variados y auténticos en el aula. Los resultados obtenidos reflejan que los estudiantes valoran positivamente su formación y que se sienten preparados para el uso y la elaboración de materiales variados para el aula.

Palabras clave

Francés lengua extranjera; Educación Primaria; didáctica en lenguas extranjeras; formación en didáctica del profesorado de francés.

Valuation of the training of the future teachers of French as a foreign language in the Primary Education Degree at the University of Murcia

Contacto:

Charlène Paré: charlene.pare1@um.es

Abstract

This article aims to study the opinion of the students of the last year of Primary School at the University of Murcia towards their training to teach French as a foreign language and culture. Its purpose is to evaluate the linguistic and didactic training in French as a foreign language, based on the students' assessment. This evaluation was carried out by means of an exploratory study; the students were given two mixed questionnaires, one initial, at the beginning of the last academic year 2015-2016 and another one, at the end of the course. The answers provided us with information about the students' assessment on their language skills in French, their teaching competences related to the teaching of that language and culture and the use of varied and authentic resources in the classroom. Likewise, we have seen that French students claim to be sufficiently trained in both the acquisition of linguistic and didactic competence. The results obtained reflect that the students positively value the training and feel prepared for the use and elaboration of varied materials for the classroom.

Key words

French foreign language; Primary Education; foreign language Studies; didactics training of french teachers.

Introducción

Son esenciales el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los futuros maestros así como la adquisición de competencias pedagógicas y transversales. Además, se considera de suma importancia que un docente actúe enfrentándose a la constante evolución social y educativa y a las nuevas necesidades del alumnado. En este sentido, se incrementa cada vez más la necesidad de formar a los futuros docentes en el desarrollo de las competencias interculturales (Aguaded, Rubia, González, 2013) y en las competencias básicas (Aramburuzabala, Hernández-Castilla, Angel-Urbe, 2013). Asimismo, es primordial que la formación inicial esté enfocada a la inserción profesional (Marcelo, Mayor y Murillo, 2009; Madrid, 2004) y que se dote a los estudiantes de todos los conocimientos pedagógicos necesarios para su futura labor (Álvarez, Porta y Sarasa, 2011).

Este artículo se centra en la formación docente en lengua extranjera, francés, para la Educación Primaria. Concretamente, está enfocado a la evaluación de la formación con respecto a la adquisición de conocimientos y competencias lingüísticas y didácticas, incluyendo el uso de materiales y recursos variados para el aula como alternativa al libro de texto. En este sentido, se deben tener en cuenta las competencias establecidas para la formación del profesorado (Instituto Cervantes, 2012).

Por otro lado, para adquirir dichas competencias, el futuro docente debe aprender a gestionar los recursos y los medios disponibles para enseñar, conocer los que están a su alcance y saber cómo emplearlos adecuadamente.

Asimismo, cabe definir los tipos de recursos disponibles para el aula de lengua extranjera, haciendo especial énfasis en los documentos auténticos. Según Cuq y Gruca (2005), existen tres categorías de recursos: el documento fabricado, el documento auténtico y el documento adaptado. El recurso fabricado se entiende como un documento confeccionado con fines exclusivamente didácticos, totalmente inventado (Cuq, 2003; Cuq y Gruca, 2005).

El documento adaptado es el resultado de una manipulación de un documento real o auténtico, para que se adecue a la situación de enseñanza y aprendizaje. El documento auténtico está a los antípodas del documento fabricado puesto que carece de “intencionalidad pedagógica” (Aslim-Yetis, 2010). Un documento auténtico puede ser una canción, una película, un anuncio publicitario, una foto de revista, una obra de arte u otro elemento que pertenece al patrimonio cultural, concebido para unas necesidades sociales y no para el aprendizaje académico (Timuc, 2016). Por lo tanto, para ser utilizado en el aula se propone en su estado original o con adaptaciones realizadas atendiendo a las necesidades de la situación de enseñanza y aprendizaje (Álvarez, 2015; Arias, 2015). Para la Educación Primaria, el uso de este tipo de recursos para el aula a menudo requiere adaptaciones (en función de la dificultad, de los contenidos a trabajar o de los objetivos a alcanzar) y los docentes deben recibir la formación necesaria para realizar buenas prácticas a partir de estos recursos. Asimismo, y con el fin de asegurar el mayor éxito posible en la enseñanza y aprendizaje del francés, lengua extranjera, en Educación Primaria, nos preocupa conocer la opinión de los estudiantes de Grado sobre la formación recibida tanto en la adquisición de la lengua como en el desarrollo de competencias y estrategias de enseñanza.

En este artículo, se exponen los objetivos, método y conclusiones del estudio realizado.

Objetivos

El Cuadro 1 recoge el objetivo principal del estudio y los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con la aplicación de los cuestionarios inicial y final.

Así pues, el objetivo general que se persigue en este estudio es el de *Evaluar la formación lingüística y didáctica de los futuros docentes de francés*.

Este objetivo se concreta en objetivos específicos relacionados con dos aspectos que se detallan a continuación.

| CUESTIONARIO INICIAL | CUESTIONARIO FINAL |
|--|--|
| OBJETIVO PRINCIPAL | |
| <i>Evaluar la formación lingüística y didáctica de los futuros docentes de francés</i> | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | |
| Objetivos ligados a la valoración del alumnado sobre el uso del libro de texto y otros recursos y sus efectos en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje (E/A) antes de iniciar el cuarto curso | Objetivos ligados a la valoración del alumnado sobre el uso del libro de texto y otros recursos y sus efectos en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje (E/A) al finalizar el cuarto curso |
| Conocer la valoración de los alumnos sobre el empleo del libro de texto en el aula de francés en la Educación Primaria. (Preguntas 1,2) | Conocer la valoración de los estudiantes acerca del empleo del libro de texto y otros recursos para el aula de francés en la Educación Primaria. (Pregunta 1) |
| Averiguar la valoración de los alumnos sobre el empleo de recursos variados para el aula de francés en la Educación Primaria. (Preguntas 3, 4) | |
| Determinar la valoración de los alumnos acerca de la frecuencia de uso de medios didácticos en el aula de francés en la Educación Primaria (basándose en su experiencia de aula adquirida en las Prácticas Escolares I y II). (Preguntas 5,6,7) | |

| | |
|---|--|
| Identificar la valoración de los alumnos acerca del tipo de actividades y metodología que se llevan a cabo en el aula de francés en Educación Primaria (basándose en su experiencia de aula adquirida en las Prácticas Escolares I y II). (Pregunta 8) | |
| Conocer la valoración de los alumnos acerca de la influencia del empleo de recursos variados en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje (E/A) del francés en Educación Primaria. (Pregunta 9) | |
| Objetivos ligados a la valoración del alumnado sobre la formación recibida en didáctica general (en otras asignaturas) y específica (en la asignatura de Francés) durante los años anteriores | Objetivos ligados a la valoración del alumnado sobre la utilidad y adecuación de la formación recibida en didáctica específica (en las asignaturas de Francés) durante el cuarto curso |
| Identificar la valoración de los alumnos acerca de la valoración de los alumnos acerca de la importancia de la adquisición lingüística y didáctica del francés en su formación (basándose en la formación recibida anteriormente). (Preguntas 10) | Identificar la valoración de los estudiantes acerca de la formación recibida en la adquisición de la competencia docente relativa al uso de recursos variados como los documentos auténticos y en la creación de unidades didácticas. (Preguntas 2, 3) |
| Averiguar las expectativas de los alumnos sobre la formación lingüística y didáctica que van a recibir en el cuarto curso de Grado en Educación Primaria, mención en lengua extranjera, Francés. (Pregunta 11) | Averiguar la valoración de los alumnos acerca de la utilidad de la formación recibida en la adquisición de estrategias para diseñar y/o adaptar recursos auténticos para el aula de francés en la Educación Primaria. (Pregunta 4) |
| Determinar las expectativas de los alumnos acerca de la formación que van a recibir en el empleo de recursos variados y auténticos para el aula de francés en la Educación Primaria. (Preguntas 12, 13) | Determinar la valoración de los alumnos acerca de la utilidad de la formación recibida en la adquisición de estrategias para elaborar recursos a partir de documentos auténticos (en las asignaturas de la Mención en lengua extranjera, Francés). (Pregunta 5) |
| | Conocer la valoración de los alumnos acerca de la utilidad de la formación recibida en la adquisición de estrategias para elaborar y aplicar secuencias didácticas basadas en documentos auténticos y variados en el aula de francés de Educación Primaria (en las Prácticas Escolares III). (Pregunta 6) |

Cuadro 1. Objetivo principal y objetivos específicos del estudio.

Metodología

Este estudio de tipo exploratorio se ha llevado a cabo con una naturaleza mixta puesto que se ha trabajado con datos cuantitativos y cualitativos. Consideramos que las dos metodologías se complementan. Siguiendo a Sánchez (2015, p.17), “esta complementariedad hace referencia a las estrategias de integración que incorporan una doble y diferenciada visión de los hechos, la cuantitativa y la cualitativa, donde una

completa la visión de la otra, sin que se produzca solapamiento alguno”. En esta misma línea de pensamiento, Ortiz (2013, p.19) defiende que “los métodos cualitativos deben ser combinados, utilizados sin prejuicios epistemológicos”. A continuación desarrollamos la metodología empleada.

Participantes

Los participantes en este estudio son los 33 estudiantes de la mención de francés del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia matriculados para el curso 2015-2016. Se trata de la totalidad de los estudiantes matriculados en la Mención en lengua extranjera Francés para este curso, por lo que consideramos que se trata de una muestra representativa de los estudiantes que cursan esta Mención en las distintas universidades españolas. Este grupo cursa todas las asignaturas específicas de francés y su didáctica en el cuarto y último año de sus estudios, por lo que hemos decidido realizar este estudio en este curso concreto.

Diseño

Un cuestionario inicial se aplicó al iniciar el último curso académico de la carrera, antes de que los alumnos sigan las asignaturas específicas de la Mención en lengua extranjera francés. En estas asignaturas, se les hace reflexionar sobre la empleabilidad de recursos variados y auténticos en las aulas de francés, lengua extranjera y deben elaborar secuencias de intervención para el aula, basadas en el uso de diversos materiales didáctico. Por ello, al final del curso académico, mediante un cuestionario final, se les vuelve a preguntar sobre los mismos aspectos que plantea el cuestionario inicial.

Instrumento de recogida de datos y procedimiento

Tal y como indica el Cuadro 2 del apartado “Objetivos” y, siguiendo a Latorre (2003), se utilizó el cuestionario como instrumento para recabar la información.

Asimismo, y atendiendo a los objetivos de la investigación, el cuestionario inicial fue elaborado siguiendo las dos categorías anunciadas en el apartado de “Objetivos” y que recordamos a continuación:

- El primero concierne la *valoración del alumnado sobre el uso del libro de texto y otros recursos y sus efectos en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje (E/A) antes de iniciar el cuarto curso y al finalizar el mismo.*
- *El segundo concierne la valoración del alumnado sobre la formación recibida en didáctica general (en otras asignaturas) y específica (en la asignatura de Francés) durante los años anteriores y en didáctica específica en el cuarto y último curso.*

Los dos cuestionarios son de carácter mixto, con preguntas cerradas y preguntas abiertas. Las preguntas cerradas permiten obtener resultados cuantitativos y las respuestas a las preguntas abiertas completan estos resultados permitiendo un análisis más cualitativo.

Con respecto a las preguntas cerradas de tipo Likert, se ha optado por la redacción de afirmaciones que los alumnos debían valorar marcando la casilla que más se acercaba a su valoración. Concretamente, debían elegir entre cinco valores: “*Totalmente en desacuerdo*”; “*En desacuerdo*»; «*Indeciso*»; “*De acuerdo*”; “*Totalmente de acuerdo*”.

En cuanto a las respuestas abiertas, éstas están relacionadas con las preguntas cerradas anteriores y otorgan más riqueza a la interpretación y análisis de los resultados.

Tal y como lo indica el Cuadro 2 del apartado “Objetivos”, cada objetivo está relacionado con preguntas en los dos cuestionarios.

También se puede ver que hay más preguntas relacionadas con el primer aspecto en el cuestionario inicial que el cuestionario final y más preguntas relacionadas con el segundo aspecto en el cuestionario final que en el cuestionario inicial.

Esto se debe a los siguientes motivos:

- En relación con el primer aspecto: en el cuestionario inicial, íbamos a conocer por primera vez la valoración de los alumnos en cuanto al empleo del libro de texto y de otros recursos con respecto a su opinión personal y a su experiencia adquirida en las aulas en los dos periodos de Prácticas Escolares realizadas en cursos anteriores. Por ello, se planteó una serie de preguntas en el cuestionario inicial que se redujeron a una sola en el cuestionario final porque tan solo queríamos contrastar si existía una variación en cuanto a la valoración inicial sobre este aspecto.
- En relación con el segundo aspecto: se plantearon más preguntas en el cuestionario final sobre la formación recibida en francés y su didáctica siendo la evaluación de dicha formación el objetivo principal del estudio.

Resultados

Los resultados que presentamos y analizamos a continuación nos permiten comprobar la consecución de los objetivos que se plantearon. El análisis de resultados sigue un modelo mixto, cuantitativo y cualitativo. Se han clasificado las respuestas a los cuestionarios en función de las dos categorías de preguntas planteadas en el diseño de ambos cuestionarios y de los objetivos específicos.

Cuestionario Inicial

Opiniones sobre el uso del libro de texto y otros recursos y sus efectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Se pretendía conocer qué piensan los alumnos de los distintos recursos para el aula de lengua extranjera. Se quería saber qué opinión tenían los estudiantes sobre el papel y la utilidad de cada recurso y qué variedad de recursos conocían para el aula de lengua extranjera. La Tabla 1 recoge los datos obtenidos en la pregunta relacionada con el libro de texto.

Tabla 1.
Valoración de los alumnos sobre empleo del libro de texto

| | Totalmente en desacuerdo | | En desacuerdo | | Indeciso | | De acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|--|--------------------------|-----|---------------|-------|----------|-------|------------|-------|-----------------------|------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % |
| El libro de texto es un buen recurso para el aula de francés, lengua extranjera (Pregunta 1) | --- | --- | 11 | 33.33 | 14 | 41.67 | 7 | 20.83 | 1 | 4.17 |

A continuación, se les pide justificar y completar su valoración sobre el libro de texto de forma redactada. Al analizar las valoraciones cualitativas, establecemos tres categorías de respuestas: opiniones favorables (una minoría), opiniones favorables con algún elemento en contra y opiniones no favorables. Los resultados agrupados en la tipología establecida conforman el Cuadro 2.

| Categoría | Valoración cualitativa de los alumnos |
|--|--|
| Opiniones favorables para el uso del libro de texto | <ul style="list-style-type: none"> - Las actividades, juegos, explicaciones con ejemplos pueden ser buenos para ayudar a enseñar una lengua extranjera. - El libro de texto en el aula de lengua extranjera lo considero importante para que los alumnos tengan una guía y una base a seguir. - El libro de texto ayuda al profesor a poder impartir la clase y para que los alumnos puedan tener explicaciones y ejercicios para practicar. |
| Opiniones favorables para el uso de texto pero con cautela | <ul style="list-style-type: none"> - Es un buen recurso si se utiliza de forma correcta y complementándolo con otro tipo de recursos. - Es una buena guía para la enseñanza pero cada maestro debe saber elegir los contenidos del mismo. - Si el libro está bien estructurado nos ayudará. No debe usarse como único soporte, sino como un recurso más. - Debe utilizarse como un recurso, pero no como algo indispensable. - En las clases de lengua extranjera, debería ser un recurso auxiliar y en el que apoyarse el profesor ya que si se sigue únicamente este se desarrollarían clases donde los alumnos serían meros receptores y no agentes activos. - La lengua extranjera es una de las pocas asignaturas que se pueden estudiar bastante mejor sin libro de texto que con él, pero, en ocasiones, el orden y la organización del libro son necesarios. - No debe ser prioritario en francés pues podemos apoyarnos en diversidad de material interactivo (audios, videos, juegos...). |
| Opiniones no favorables para el uso del libro de texto | <ul style="list-style-type: none"> - Las actividades están descontextualizadas. Puede tener poco interés para el alumno. Inciden en la repetición de frases. - Actualmente, es el recurso más utilizado en el aula de Primaria pero creo que esto no debería ser así. El libro de texto es poco motivador. - El libro de texto en lengua extranjera es poco útil. Es mejor trabajar con apuntes, audiciones... es un gasto innecesario. - Los profesores se basan demasiado en los libros de texto y éstos no siempre están bien hechos. |

Cuadro 2. Valoraciones referentes al uso del libro de texto en el aula de lengua extranjera (Pregunta 2).

Según el número de respuestas obtenidas, podemos afirmar que la gran mayoría de los alumnos considera que el libro de texto, en el campo de las lenguas extranjeras, solamente es una guía y debe ser en todo momento complementado con otro tipo de recursos. En este sentido, los alumnos son conscientes de las lagunas del libro de texto. La principal

ventaja que aportan es que funciona como una referencia para saber qué contenidos trabajar, además de proponer actividades y a menudo contienen material pedagógico complementario como cd audio, audiovisuales o soporte digital para usarlo en pantalla digital. Sin embargo, los estudiantes subrayan las limitaciones del recurso e insisten en que el docente no debe aferrarse al uso exclusivo del mismo. En términos generales afirman que no debería usarse en exceso, ni considerarse como apoyo exclusivo de trabajo. Además, algunos alumnos se consideran reticentes al uso del libro de texto y hacen alusión al carácter poco motivador de esta metodología.

En la Tabla 2 se recogen las valoraciones de los estudiantes de Grado en relación con la necesidad de usar otros recursos didácticos en el aula de francés-lengua extranjera además del libro de texto.

Tabla 2.

Valoración de las alumnos sobre el empleo de otros recursos didácticos

| | Totalmente en desacuerdo | | En desacuerdo | | Indeciso | | De acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|--|--------------------------|-----|---------------|-----|----------|-----|------------|-------|-----------------------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Otros recursos, aparte del libro de texto, son necesarios para el aula de francés. | --- | --- | --- | --- | --- | --- | 4 | 12.50 | 29 | 87.50 |
| <i>(Pregunta 3)</i> | | | | | | | | | | |

Para completar esta información, y con el fin de saber los conocimientos de los alumnos en la variedad de recursos didácticos existentes a la hora de empezar la mención, se necesitaba saber qué otros recursos conocían y consideraban idóneos para el aula de lengua extranjera. Tras analizar los datos del ítem “explicita a qué recursos te refieres” hemos clasificado las respuestas incluyéndolas en las categorías establecidas de “nuevas tecnologías”, “recurso visual”, “recurso sonoro”, “recurso audiovisual”, “documentos de lectura”, y “otros”. En el Cuadro 4, podemos apreciar las respuestas de los estudiantes según esta clasificación.

Las respuestas de los estudiantes son muy variadas, como podemos observar en el Cuadro 3. Esto significa que son conscientes de que las posibilidades pedagógicas son tan numerosas como los recursos existentes.

También hemos querido conocer su valoración, a partir de su propia práctica en los centros, en cuanto al uso de los distintos recursos utilizados en las asignaturas de Educación Primaria distintas a la de francés como lengua extranjera puesto que las prácticas realizadas antes de llegar a la mención no estaban enfocadas al área de francés.

La Tabla 3 reúne las respuestas de los estudiantes a las afirmaciones relacionadas con la frecuencia del uso de recursos por los docentes de francés en las prácticas realizadas desde el inicio de la carrera de Grado en Educación Primaria.

| | |
|-----------------------|---|
| Nuevas tecnologías | <ul style="list-style-type: none"> •Presentaciones Power point/digitales •TIC •juegos interactivos |
| Recurso visual | <ul style="list-style-type: none"> •imágenes •fotos |
| Recursos sonoros | <ul style="list-style-type: none"> •canciones •música •escuchas/audiciones |
| Recurso audiovisual | <ul style="list-style-type: none"> •Vídeos •Películas •Dibujos animados |
| Documentos de lectura | <ul style="list-style-type: none"> •libros de lectura •cuentos •historias •artículos de periódicos/noticias •poesías •cómic |
| Otros | <ul style="list-style-type: none"> •juegos |

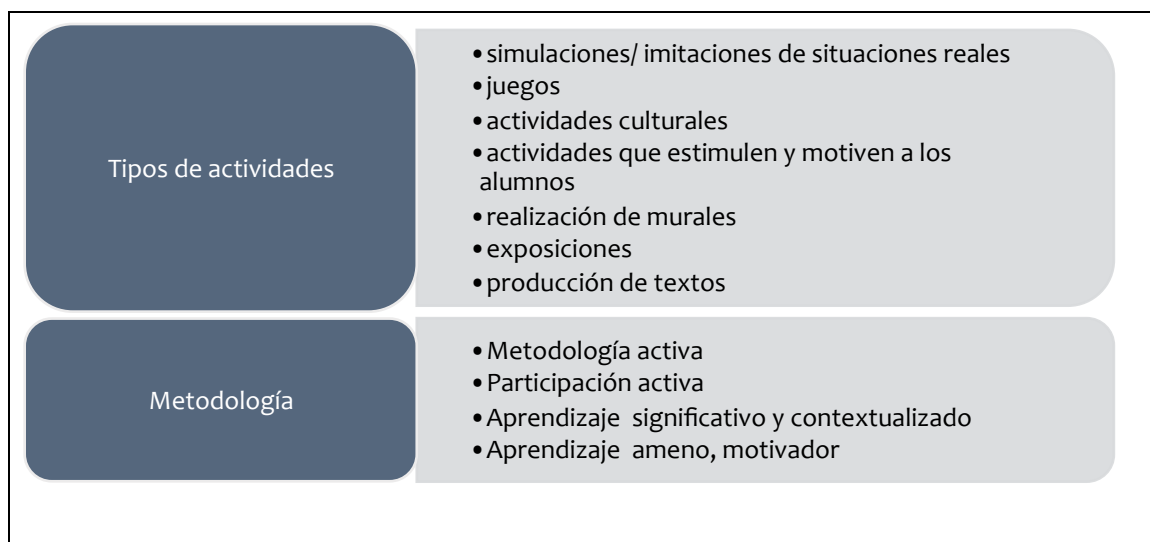
Cuadro 3. Otros recursos considerados idóneos para el aula de lengua extranjera (Pregunta 4).

Tabla 3.

Valoración de los alumnos sobre la frecuencia de medios didácticos observados en las Prácticas Escolares

| | Totalmente de acuerdo | | En desacuerdo | | Indeciso | | De acuerdo | | Totalmente en desacuerdo | |
|--|-----------------------|------|---------------|-------|----------|-------|------------|-------|--------------------------|------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % |
| El libro de texto se utiliza casi siempre. (Pregunta 5) | --- | --- | --- | --- | 12,50 | 25,00 | 62,50 | --- | --- | --- |
| Las nuevas tecnologías se utilizan casi siempre. (Pregunta 6) | 2 | 4,17 | 5 | 16,66 | 12 | 37,50 | 12 | 37,50 | 2 | 4,17 |
| Los documentos auténticos u originales se utilizan casi siempre. (Pregunta 7) | --- | 8,34 | --- | 45,83 | --- | 20,83 | --- | 16,66 | --- | 8,34 |

Con el fin de completar la información sobre las opiniones de los estudiantes acerca de los recursos pedagógicos para el aula de lengua extranjera, les preguntamos sobre las distintas actividades o distintos tipos de metodología que conocían y consideraban idóneas para el aula de lengua extranjera. El Cuadro 4 refleja las respuestas de los estudiantes que hemos clasificado en dos categorías, Tipos de actividades y metodología.



Cuadro 4. Tipos de actividades o metodología idónea para la clase de lengua extranjera (Pregunta 8).

Todas las respuestas sobre los distintos tipos de actividades y metodología reflejan un dominio de la terminología específica adquirida a lo largo de su formación en el Grado en Educación Primaria.

En la pregunta siguiente, los estudiantes se expresaron a partir de una pregunta abierta sobre la influencia de otros recursos alternativos al libro de texto, aparte del libro de texto, en el proceso de enseñanza/aprendizaje del francés.

El Cuadro 5 refleja las principales respuestas obtenidas. Los aspectos recurrentes son la motivación, facilitar la implicación, el interés y la participación de los alumnos. Permiten de esta forma dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Influencia positiva y mayor motivación en el alumno.
- Mejor asimilación y aprendizaje a través de la indagación y la experimentación.
- Mayor participación e interés por parte del alumno.
- Aprendizaje divertido, menos monótono.
- Aporta otros puntos de vista diferentes. Si se utiliza solo el libro de texto no se fomenta el espíritu crítico.
- Mayor implicación del alumno.
- Interés por la “novedad” de otros recursos y por “aprender de forma diferente”.
- Refuerzo de la autoestima y “autoconcepto”.
- Mayor atención en el aula.
- Clases más dinámicas, amenas, activas.
- Un abanico más amplio de actividades para realizar en clase.

Cuadro 5. Valoraciones de los alumnos de Grado sobre la influencia de otros recursos en el proceso de E/A (Pregunta 9).

Valoración sobre la formación recibida en didáctica general y didáctica específica durante los tres primeros cursos de Grado en Educación Primaria

Las preguntas relacionadas con la formación de los alumnos en didáctica general y específica eran necesarias para conocer las valoraciones iniciales de los estudiantes y saber cuáles eran los conocimientos que ellos consideraban poseer al iniciar el curso académico.

La Tabla 4 contiene la percepción de los alumnos de Grado en torno a la importancia de la didáctica de las lenguas en su preparación para la docencia.

Tabla 4.

Valoración de los alumnos sobre la importancia de la didáctica de las lenguas

| | Totalmente de acuerdo | | En desacuerdo | | Indeciso | | De acuerdo | | Totalmente en desacuerdo | |
|---|-----------------------|-----|---------------|-----|----------|------|------------|-------|--------------------------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % |
| La didáctica de las lenguas es importante en la formación docente. (Pregunta 10) | --- | --- | --- | --- | 3 | 8.34 | 7 | 20.83 | 23 | 70.83 |

Las respuestas de los alumnos muestran que son conscientes de la importancia de adquirir estrategias de enseñanza, además de unos conocimientos sociolingüísticos.

También interesaba conocer sus expectativas con respecto al curso iniciado. En el Cuadro 6, se reflejan las expectativas de los estudiantes en relación a la Mención en lengua extranjera, Francés. Se han clasificado los comentarios en dos grandes categorías: “dominar el francés” y “desarrollar estrategias didácticas”.

Al analizar las opiniones relativas al ítem “¿Qué esperas de las asignaturas del cuarto curso de Grado, Mención francés?” se aprecia que los alumnos tienen muchas expectativas con respecto a la adquisición de contenidos didácticos en el último curso del Grado en Educación Primaria. Algunos alumnos manifiestan esta necesidad refiriéndose a la escasez de este tipo de formación en los cursos anteriores. La estructura y organización del actual plan de estudios de Grado en Educación Primaria incluye un número reducido de créditos asignados a asignaturas de lengua francesa. Antes de elegir la mención en lengua extranjera, los alumnos tan solo cursan dos asignaturas de seis créditos: una en el primer curso y otra en el tercer curso. El papel del último curso para los alumnos que eligen esta mención es, pues, de suma importancia en cuanto a la adquisición de estrategias y competencias docentes específicas del francés como lengua y cultura extranjera.

Los últimos datos que recoge el Cuestionario Inicial tienen que ver con la valoración de los estudiantes de Grado sobre sus conocimientos didácticos y sus demandas de formación en didáctica y en el uso de recursos auténticos. La Tabla 5 reúne los porcentajes obtenidos a partir de dos afirmaciones, indicando la opinión de los estudiantes sobre sus conocimientos didácticos para trabajar con recursos auténticos para el aula de lengua extranjera y la opinión de los mismos sobre la necesidad de recibir o ampliar dicha formación.

Estos resultados indican la necesidad por parte del alumnado de tener una formación específica en didáctica, con el fin de adquirir estrategias de enseñanza del francés mediante recursos variados y auténticos.

| | |
|------------------------------------|---|
| Dominar el francés | <ul style="list-style-type: none"> • Espero aprender francés a un nivel destacable, corregir errores frecuentes, soltarme a la hora de hablar otra lengua... • Hablar mejor en francés . • Aprender más a fondo el francés. • Espero poder avanzar y aprender más francés. Tanto cultura como gramática y pronunciación y poder salir de aquí satisfecha con mis conocimientos. • Ampliar conocimientos sobre el francés (cultura, vocabulario, pronunciación). • Espero mejorar mis conocimientos en francés, así como mi pronunciación. |
| Desarrollar estrategias didácticas | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender cómo enseñar el francés de manera efectiva. • Aprender cosas de la cultura francesa para enseñarlas en clase • Aprender más francés y más que nada enseñarlo adaptado a edades de primaria. • Con las asignaturas de cuarto curso espero aprender diferentes recursos para enseñar la lengua francesa, para que los alumnos puedan aprender y a la vez se puedan divertir, fomentando el interés por la lengua. • Espero que me aporte el conocimiento de metodologías y recursos que me permitan desarrollar una enseñanza sin libro de texto y motivant • Desarrollar estrategias didácticas con el fin de favorecer un aprendizaje significativo en los alumnos. • Aprender conocimientos y aprender a transmitir esos conocimientos. • Que me ayuden a adquirir destrezas en FLE, habilidades de enseñanza. |

Cuadro 6. Expectativas de los estudiantes sobre la Mención en Lengua Extranjera, Francés (Pregunta 11).

Tabla 5.

Valoración de los alumnos sobre su formación en torno al uso de documentos auténticos

| | Totalmente de acuerdo | | En desacuerdo | | Indeciso | | De acuerdo | | Totalmente en desacuerdo | |
|---|-----------------------|------|---------------|-------|----------|-------|------------|-------|--------------------------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Tengo los conocimientos didácticos suficientes para trabajar con un recurso auténtico para el aula de lengua extranjera. | 2 | 4.17 | 11 | 33.33 | 17 | 54.16 | 3 | 8.34 | --- | --- |
| (Pregunta 12) | | | | | | | | | | |
| Sería ideal recibir una formación de cómo enseñar una lengua y una cultura extranjera con recursos auténticos u originales como el cómic. | --- | --- | --- | --- | 6 | 16.66 | 4 | 12.50 | 23 | 70.84 |
| (Pregunta 13) | | | | | | | | | | |

Antes de interpretar los resultados del cuestionario final, cabe señalar qué tipo de tareas se han trabajado con los estudiantes a lo largo del curso académico. Se realizaron actividades en las asignaturas de francés de la mención con el fin de ofrecer a los estudiantes una formación exhaustiva en el empleo de recursos variados y auténticos (canciones, poemas, dibujos animados, cómics, cuentos) para el aula de francés en la Educación Primaria. También, a lo largo de la realización de las prácticas escolares, los alumnos han podido poner en práctica sus conocimientos y saberes didácticos.

Cuestionario Final

Al final del curso académico, se aplicó el cuestionario final, cuyos resultados se presentan e interpretan a continuación.

Valoración sobre el uso del libro de texto y otros recursos y sus efectos en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje (E/A)

En la siguiente Tabla 6 se reflejan los resultados relacionados con el libro de texto como recurso para la clase. Los datos de esta valoración solicitada a los alumnos también en el Cuestionario Final manifiestan modificaciones en la percepción del uso del libro de texto como buen recurso didáctico en relación a la obtenida en el Cuestionario Inicial.

Tabla 6.

Valoración de los alumnos de Grado sobre el libro de texto y otros recursos

| | Totalmente de acuerdo | | En desacuerdo | | Indeciso | | De acuerdo | | Totalmente en desacuerdo | |
|--|-----------------------|-----|---------------|-----|----------|-----|------------|-------|--------------------------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % |
| El libro de texto puede perfectamente ser sustituido por recursos elaborados por el docente. | --- | --- | --- | --- | --- | --- | 24 | 74.07 | 9 | 25.93 |
| <i>(Pregunta 1)</i> | | | | | | | | | | |

Como se aprecia en la Tabla 6, los alumnos son cada vez más conscientes de que el libro de texto es un mero complemento en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que no es el único recurso posible.

Valoración sobre la utilidad y adecuación de una formación recibida en didáctica específica (francés) durante el cuarto curso de Grado en Educación Primaria (Francés)

En las siguiente Tabla 7 se presentan los resultados relacionados con la capacidad de los estudiantes para realizar una secuencia didáctica antes y después de acabada la experiencia.

Antes de empezar la experiencia, el 85% de los alumnos de la Mención en lengua extranjera, francés, afirma no saber elaborar una unidad didáctica a partir de un documento cualquiera. Tras finalizar la experiencia, la opinión de los alumnos cambia considerablemente: un 75.75%

afirma estar de acuerdo en saber elaborar una secuencia didáctica a partir de documentos variados, un 9.09% se manifiesta totalmente de acuerdo y solamente un 15,15% afirma estar indeciso. Estos resultados son fruto de la formación recibida en el último curso de Grado en Educación Primaria. Con la realización de actividades de producción creativa realizadas a lo largo del curso, los estudiantes han podido manipular y trabajar con diferentes elementos esenciales para la realización de una secuencia didáctica; el currículo de Educación Primaria y una serie de recursos variados.

Tabla 7.

Valoración de los alumnos de Grado sobre su formación en torno a la elaboración de secuencias didácticas

| | Totalmente de acuerdo | | En desacuerdo | | Indeciso | | De acuerdo | | Totalmente en desacuerdo | |
|--|-----------------------|-------|---------------|-------|----------|-------|------------|-------|--------------------------|------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Antes de empezar la Mención de Francés, sabía elaborar una Unidad Didáctica. (Pregunta 2) | 16 | 48.15 | 12 | 37.04 | 5 | 14.81 | --- | --- | --- | --- |
| Al finalizar la Mención de Francés, se elabora una Unidad Didáctica. (Pregunta 3) | --- | --- | --- | --- | 5 | 15.15 | 25 | 75.75 | 3 | 9.09 |

Para completar sus opiniones, los estudiantes mencionan los elementos a tener en cuenta a la hora de realizar una unidad didáctica a partir de cualquier tipo de documento, y las respuestas son unánimes. Los estudiantes mencionan sobre todos los elementos siguientes: el nivel de los alumnos, los centros de interés de los mismos y las posibilidades de adaptabilidad de los recursos a los contenidos curriculares.

La Tabla 8 contiene los resultados relacionados con la utilidad y adecuación de una formación específica en uso de fuentes auténticas y realización de unas secuencias didácticas con recursos variados tales como canciones, poemas, dibujos animados, cuentos o cómics.

Como queda recogido en la Tabla 9 los alumnos opinan mayoritariamente (un 92%) que la realización de secuencias didácticas empleando recursos variados les ha permitido entender cómo utilizar un recurso auténtico. Asimismo, el 85% afirma estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la realización de la unidad didáctica le ha permitido poner en práctica lo aprendido en las distintas asignaturas de la Mención en lengua extranjera, Francés. El porcentaje disminuye un poco a la hora de opinar si la realización de dichas actividades le ha servido para elaborar recursos para el aula durante el período de Prácticas escolares: un 70% opina estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esa afirmación y un 29% se manifiesta dudoso.

Por último, casi el 100% de los alumnos ha valorado la realización de actividades y secuencias didácticas empleando fuentes auténticas como una tarea útil para su formación como docente y motivante para ser un docente creativo y elaborar sus propios recursos.

Tabla 8.

Valoración de los alumnos de Grado sobre la creación de secuencias basadas en el uso de fuentes auténticas en relación con su utilidad y a su formación

| | Totalmente de acuerdo | | En desacuerdo | | Indeciso | | De acuerdo | | Totalmente en desacuerdo | |
|---|-----------------------|-----|---------------|-----|----------|-------|------------|-------|--------------------------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % |
| La realización de secuencias didácticas empleando recursos variados te ha permitido entender cómo se puede utilizar y/o adaptar un recurso auténtico para el aula de lengua extranjera. (Pregunta 4) | -- | --- | --- | --- | 2 | 7.41 | 18 | 55.56 | 13 | 37.03 |
| La realización de secuencias didácticas empleando recursos variados te ha permitido poner en práctica lo aprendido en las distintas asignaturas de la Mención de Francés. (Pregunta 5) | -- | --- | --- | --- | 5 | 14.81 | 22 | 66.67 | 6 | 18.52 |
| La realización de secuencias didácticas empleando recursos variados te ha servido a la hora de elaborar recursos para el aula durante las Prácticas escolares III. (Pregunta 6) | -- | --- | --- | --- | 9 | 29.63 | 21 | 62.96 | 3 | 7.41 |

Discusión y conclusiones

A la hora de redactar las conclusiones derivadas de nuestro trabajo de investigación, hemos preferido hacerlo atendiendo a los objetivos planteados inicialmente, y en función de las categorías de análisis de cuestionarios establecidas.

En relación con los objetivos relacionados con el Cuestionario Inicial con respecto a los aspectos siguientes:

- Valoración del alumnado sobre el uso del libro de texto y otros recursos y sus efectos en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje (E/A) durante los tres primeros cursos de Grado en Educación Primaria
- Valoración del alumnado sobre la formación recibida en didáctica general (en otras asignaturas) y específica (en la asignatura de Francés) durante los tres primeros cursos de Grado en Educación Primaria

Hemos extraído las siguientes conclusiones:

Con respecto al uso del libro de texto frente a otros recursos, los estudiantes eran conscientes, al iniciar el curso académico, de las fortalezas y debilidades del manual en el

aula de lengua extranjera. Por una parte, siguiendo a Fernández y Caballero (2017, p.206), “el manual sería garante de la igualdad de oportunidades”. Por otra parte, el manual también tiene contraindicaciones ya que, tal y como lo indican estas autoras (Fernández y Caballero, 2017, p.206) “si la labor del maestro se limita a transmitir los contenidos que aparecen en el libro, en cierto modo su cualificación profesional en este desempeño podría ser mínima”.

Una gran mayoría de alumnos apuntan la necesidad de trabajar conceptos didácticos y conocer las distintas metodologías para llevar a cabo una enseñanza/aprendizaje adecuada, además de los conocimientos sociolingüísticos. No podemos obviar que los estudiantes de Grado tienen que formarse en dos tipos de aprendizaje: el disciplinar, es decir, el dominio de la lengua y el didáctico: conocer y poner en práctica estrategias para transmitir conocimientos (Vez, 2003; López y Morales, 2005).

Asimismo, hemos podido contrastar que las expectativas de una minoría al estudiar la Mención de francés se centran en el aporte de conocimientos para mejorar su nivel en la lengua extranjera. Los alumnos son conscientes de que el dominio de una lengua extranjera es completo solamente si se dominan todos los componentes de la misma: lingüísticos (gramaticales, léxicos, pronunciación, registros de lengua) y socioculturales. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes muestran un deseo y una necesidad más intensa en cuanto al desarrollo de estrategias para transmitir estos conocimientos, adaptándolos al público de alumnos de Educación Primaria. Se trata pues de potenciar las competencias del profesorado de lenguas extranjeras (Estaire y Fernández, 2013).

En relación con los objetivos relacionados con el Cuestionario Final con respecto a los aspectos siguientes:

- a) *Valoración del alumnado sobre el uso del libro de texto y otros recursos y sus efectos en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje (E/A) al finalizar el cuarto curso*
- b) *Valoración del alumnado sobre la utilidad y adecuación de la formación recibida en didáctica específica (en las asignaturas de Francés) durante el cuarto curso*

Las respuestas obtenidas en el Cuestionario Final muestran que los estudiantes se encuentran satisfechos, al finalizar sus estudios, en cuanto a la adquisición de competencias en didáctica de la lengua francesa, gracias a las asignaturas cursadas.

Por otra parte, podemos afirmar que la formación recibida en didáctica del francés, aunque más escasa en los primeros años y más intensiva en el último curso, ofrece a los estudiantes las claves adecuadas para su buen desarrollo como futuros docentes en lengua extranjera. Al iniciar el curso, los estudiantes se sentían más inseguros respecto al saber diseñar secuencias didácticas en francés, con distintos recursos. Las respuestas finales, así como la observación y el análisis del desarrollo de actividades de aula, demuestran que al finalizar la investigación los estudiantes participantes han logrado la competencia de saber buscar recursos y adaptarlos basándose en criterios formativos. Hemos podido constatar también la utilidad y trascendencia de las prácticas escolares en el desarrollo de la profesionalidad docente, siendo una de las fortalezas de esta formación. En este sentido, hemos de destacar el papel fundamental del profesor universitario como guía en la elaboración de recursos didácticos y como transmisor de conocimientos didácticos, siendo importante el método didáctico empleado para llegar a tal fin. López (2014).

Como conclusión final a nuestro trabajo, podemos contrastar que este estudio nos ha sido muy útil para evaluar la formación de los futuros docentes de francés de Educación Primaria así como reafirmarnos en la necesidad de realizar estudios empíricos que permitan tanto a los docentes investigadores como a los futuros docentes llevar a cabo un proceso reflexivo

sobre la práctica (Aristizabal, 2015). Los datos aportados por los alumnos permiten afirmar que el último curso del Grado en Educación Primaria les ha capacitado para realizar secuencias didácticas empleando recursos como canciones, poemas, dibujos animados, cuentos o cómics. Asimismo, las respuestas aportadas reflejan que los trabajos realizados en las distintas asignaturas reflejan que estos recursos pueden ser una pasarela para un aprendizaje diferente y divertido del francés como lengua extranjera así como una alternativa al libro de texto muy recomendable (Guerrero, 1996; Gimeno, 1998; Mochón, 2005).

Referencias

- Aguaded, E., Rubia, P., González, E., (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 339-365.
- Álvarez, Z., Porta, L., Sarasa, M-C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 241-252.
- Álvarez, S. (2015). *Materiales Didácticos FLE/FOS en el aula del siglo XXI. Anales de Filología Francesa*, 23, 21-38.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., Angel-Urbe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 345-357.
- Arias, I. (2015). Herramientas para la elección de documentos auténticos como punto de partida para la creación de secuencias didácticas en ELE. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(número extraordinario), 177-188.
- Aristizabal, P., Rodríguez-Fernández, A. Rodríguez-Miñambres, P & Fernández-Zabala, A. (2015). El desarrollo de las competencias transversales en segundo curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 25-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194391>
- Aslim-Yetis (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, 2, 1-13. En <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1173/1899>
- Cuq, J.P. (2003). (dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ International.
- Cuq, J.P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Estaire, S. y Fernández, S. (2013). Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: un enfoque de acción. Madrid: Edinumen.
- Fernández, M^a P., Caballero, P^aA. (2017). EL libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guerrero, S. (1996). *Manual de sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Instituto Cervantes (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graò.
- López, A.B., González, I. & De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 133-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- López, M.P. y Morales, J. (2005). Necesidades del alumnado en formación como futuros profesionales de español como lengua extranjera. En Y. Morimoto, M^a V. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *Actas del XXV Congreso Internacional de la ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. (pp.523-534). Madrid: ASELE.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-19.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Murillo, P. (2009). Monográfico: Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 3-5.
- Mochón, A. (2005). Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*, 20-23 de marzo, Toledo.
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: paradigmas y objetivos. *Revista de claseshistoria. Historia, Ciencias sociales y humanidades*, 408. En [file:///D:/Documents%20and%20Settings/charlene.pare1/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-EpistemologiaDeLaInvestigacionCuantitativaYCualita-5174556%20\(1\).pdf](file:///D:/Documents%20and%20Settings/charlene.pare1/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-EpistemologiaDeLaInvestigacionCuantitativaYCualita-5174556%20(1).pdf)
- Sánchez, M^aC. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo abierto, Monográfico*, 11-30.
- Vez, J.M. (2003). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Timuc, M. (2016). *Approches du document authentique. Compte rendu. DILTEC 2012*. En <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1173/1763>

Colomo Magaña, E. & Cívico Ariza, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 83-94.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.279961>

La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte

Ernesto Colomo Magaña, Andrea Cívico Ariza
Universidad Internacional de Valencia (VIU)

Resumen

Aunque la muerte forma parte de la vida, aún no se ha conseguido abordar plenamente desde la perspectiva pedagógica. Debido a ello, este trabajo se centra en la percepción que tienen los estudiantes del Máster de Secundaria en relación a su nivel y necesidad de formación sobre el tema de la muerte. Se ha llevado a cabo mediante la elaboración, análisis e interpretación de autoinformes sobre la experiencia y conocimientos de la muestra participante. Los resultados evidencian que los alumnos de la Universidad Internacional de Valencia han recibido una escasa formación pedagógica respecto a la muerte, aunque la consideran fundamental. Tras los resultados, se plantea la utilización de los dilemas y el role playing como una propuesta metodológica desde la que es posible desarrollar esta temática. Las conclusiones incluyen una reflexión sobre la importancia de abordar la Pedagogía de la Muerte como una necesidad para la formación del profesorado.

Palabras clave

Pedagogía de la muerte; formación de profesores; currículo; material didáctico.

The need for training teachers in death pedagogy

Abstract

Although death is a part of live, it has not yet been able to fully address it from the pedagogical perspective. Because of that, this paper focuses on the perception of Master's of Secondary Education students in relation to their level and need for training on the subject of death. It has been carried out through the development, analysis and interpretation of self-reports about the experience and knowledge of the participating

Contacto:

Ernesto Colomo Magaña, ernesto.colomo@campusviu.es, Universidad Internacional de Valencia (VIU), España.

sample. The results show that the students of the International University of Valencia have received little pedagogical training regarding death, although they consider it fundamental. After the results, the use of dilemmas and role playing as a methodological proposal from which it is possible to develop this theme. The conclusions including a reflection about the importance of addressing the Pedagogy of Death as a necessity for teacher training.

Key words

Death education; teacher training; curriculum; teaching aid.

Introducción

Pese a los avances logrados a nivel educativo y pedagógico, el espacio para muchas de las preguntas que se hace la humanidad (muerte, conciencia, espiritualidad, etc.) sigue sin tener un planteamiento definido. Entre dichos ámbitos, la finitud es uno de los contenidos que presenta cierta resistencia para ser abordado pedagógicamente, pese a que las personas son los únicos seres vivos capaces de reflexionar sobre su mortalidad (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015b). Igual que se pregunta de dónde viene, quiere saber a dónde va, pero la angustia por la incertidumbre y el desconocimiento hace que postergue, e, incluso, intente obviar dicha situación, pues la muerte inquieta al hombre en todos los sentidos. En la actualidad, existe dificultad para hablar sobre esta realidad porque se ha desnaturalizado. Antaño, el vivir diferentes experiencias en torno a este fenómeno solventaba muchas de las cuestiones que hoy el desconocimiento genera: ¿cómo se explica qué es la muerte?, ¿cómo se cuenta que no se volverá a ver, tocar, oír ni sentir a la persona fallecida?, ¿qué discurso o palabras se eligen para acompañar y no dañar? En definitiva, falta formación y herramientas para hablar de la muerte a nivel educativo. Cortina (2010, p. 58), sostiene que “si la educación es formación, introducir la muerte en los estudios es proveerles de una perspectiva más cierta e intensa de la vida, es dotarla de recursos existenciales”. Partiendo de esta afirmación, existen estudios internacionales (Engarhos, Talwar, Schleifer y Renaud, 2013) centrados en la reflexión sobre la necesidad de formación para los educadores en el ámbito de la muerte. Sin embargo, la educación oficial en España hace como si la muerte no existiera y la relega del ámbito formativo.

No podemos tampoco olvidar que, desde niños, hemos sido educados y entrenados en multitud de asuntos, algunos de ellos un tanto irrelevantes, pero el tema de la muerte parece invisible, tanto por parte de los padres como en el colegio e, incluso, en la educación superior. (Gaona, 2015, p. 23).

En lugar de reconocer a la muerte como el episodio final y la bajada del telón (Sampedro, 2015), se educa al margen de ese momento y de la condición mortal. Esta situación hace que los profesionales de la educación tengan escasa o nula formación sobre cómo tratar el final de la vida a nivel pedagógico. Por este motivo, es tan importante poder normalizar la muerte como fenómeno humano y potencialmente educativo. Teniendo en cuenta estas premisas, en este artículo el objetivo principal es valorar la necesidad de formación respecto a la Pedagogía de la Muerte en los profesionales de la educación. Entre los objetivos específicos se contempla: a) destacar la importancia de la formación y la innovación pedagógica en el ejercicio de la profesión docente; b) conocer las diferentes herramientas e instrumentos pedagógicos para trabajar la muerte a nivel educativo; c) plantear los dilemas y el juego de roles como una metodología didáctica apta para la formación del profesorado en Pedagogía de la Muerte.

Formación del profesorado y Pedagogía de la Muerte

La enseñanza y la formación son el pilar del conocimiento, siendo el desafío actual de la educación el preparar a las futuras generaciones para su adaptación a la complejidad de la vida personal, social y profesional. Este hecho conlleva, necesariamente, una revolución en la formación de los propios educadores, convirtiéndose en catalizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez Gómez, 2010). Tanto la figura del profesor como la calidad, desarrollo y perfeccionamiento del mismo es determinante en la educación del alumno. Esta situación hace que se considere necesaria, como una exigencia de la propia naturaleza de la profesión docente, la formación continua. La vida está en constante transformación, fruto de la globalización y de los avances en las distintas ramas del conocimiento, lo que obliga a estar actualizados. Además, el ser humano se caracteriza por su factor evolutivo, siempre abierto a seguir perfeccionándose y mejorando, por lo que nunca se llega a estar completos desde el punto de vista del aprendizaje, es decir, que "nadie está formado para siempre" (Santos Guerra, 2010, p. 175). Pese a esta necesidad, ni la universidad española ni las facultades de Ciencias de la Educación se encuentran cercanas al ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación del siglo XXI. Siguen caracterizándose por ser conservadoras y tradicionales, promoviendo una formación dirigida a la mejora de los aprendizajes del alumnado a tenor de resultados cuantificables (Lupi3n y Gallego, 2017), siguiendo cerradas a la innovaci3n en determinadas 3reas. Sin embargo, la adaptaci3n a la realidad actual conlleva una apertura a nuevos contenidos, metodologías, v3nculos y sinergias educativas a trav3s de temas innovadores que favorezcan la evoluci3n humana. Todo proceso de ensefianza-aprendizaje del docente centrado solo en lo cognitivo y en los resultados acad3micos proporcionar3 una formaci3n fragmentada y parcelada de la realidad. Si se quiere un desarrollo integral, global y holístico del alumnado, se deben incluir todos aquellos elementos/3mbitos que favorezcan dicho proceso, de lo contrario se obtendr3 una formaci3n reduccionista.

Esto es lo que ha acontecido en torno a la cuesti3n de la muerte y la educaci3n, dando lugar a una situaci3n de rechazo entre dos elementos cuya relaci3n se antoja clave para el desarrollo identitario de los discentes. Ante dicho escenario, se considera que este tema debe ser uno de los 3mbitos que formen parte de la innovaci3n curricular en la formaci3n de los educadores, ya que la muerte suscita inter3s, curiosidad e incertidumbre en el alumnado (Bowie, 2000). Por lo tanto, no se puede dejar que un fen3meno que afecta a la vida, llegando a determinarla, siga siendo ignorado a nivel educativo y no forme parte ni de los procesos de ensefianza-aprendizaje del alumnado ni de la formaci3n inicial del profesorado (Veneu y Costa, 2016). Debe tener un espacio propio, apareciendo aqu3 como propuesta la pedagogía de la muerte. Esta representa el 3rea, dentro del 3mbito educativo, que ha sido capaz de profundizar en esta tem3tica, aunque est3 carente de tradici3n profesional en did3ctica y pedagogía (Rodr3guez, Herr3n y Cortina, 2015b). Tiene como ejes dos evidencias comprobadas que acompaafan al momento de la muerte. Por un lado, la finitud del ser humano, al vivir en ciclos constantes de nacimientos y muertes que permiten una evoluci3n y transformaci3n como especie. Por otro lado, la circunstancia de que la muerte sea un hecho inevitable, personal e intransferible cuya certeza reside en el interior de cada sujeto. Asimilar la mortalidad es un proceso de ensefianza-aprendizaje continuo que se desarrollar3 durante toda la vida, cuyos resultados ir3n vinculados a la madurez personal de cada uno. No obstante, alejarse de visiones tr3gicas y del miedo a perder la vida naturalizar3 este momento y permitir3 disfrutar m3s del tiempo y del sentido que cada uno de a su existencia. Entre los contenidos de la pedagogía de la muerte no solo se aborda la normalizaci3n del final de la vida, sino que tambi3n se incluyen elementos que permiten aprender a vivir sin obviar dicha realidad, sirvi3ndoles a las personas para comprender su

papel, su condición, su igualdad con el resto y su fin. Igual que se aprende a vivir, se debe aprender a morir, a estar preparado para un viaje que se inicia en el nacimiento y que cuyo fin inevitable, permita a las personas orientar positivamente sus vidas.

Metodología

Esta investigación analiza la percepción sobre el nivel y necesidad de formación sobre el tema de la muerte y los diferentes recursos y estrategias existentes para trabajarlo a partir de los autoinformes elaborados por alumnos de la Universidad Internacional de Valencia (VIU).

Muestra

La muestra objeto de estudio estará conformada por estudiantes matriculados durante el curso académico 2016/2017 (edición de abril) en el Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en las asignaturas de «Educación Emocional y Habilidades Sociales. La empatía»; «Procesos y Contextos Educativos»; y «Sociedad, Familia y Educación». Partiendo de que la población a la que se dirigía este estudio estaba compuesta por los estudiantes matriculados en el Máster de Secundaria de la VIU (1100 plazas edición de abril), la muestra ha quedado finalmente conformada por 250 estudiantes de esta titulación (n=250), representando a un 22,7% de la población de referencia. Se trata de una muestra seleccionada de manera intencionada (no probabilística) directamente condicionada por el ejercicio de la docencia en estas materias por parte de los investigadores. Este grupo no pretende ser representativo a nivel estadístico, ya que su función es exploratoria, expresiva e indicativa de las principales consignas recogidas en los autoinformes sobre el ámbito de la Pedagogía de la Muerte.

Instrumento

Respecto al autoinforme, se trata de un documento informativo proporcionado por el propio individuo (producido de manera voluntaria por petición del tutor de las asignaturas) a partir de unas preguntas alojadas en el foro de la materia en la que estuvieran matriculados. Las ventajas que presenta esta herramienta para el estudio, radica en que las opiniones son recogidas a partir de lo que expresan por escrito los sujetos de un modo impersonal, ahorrando mayor tiempo que con otros instrumentos como la entrevista. En este caso, los participantes confeccionan sus respuestas sobre el nivel y necesidad de formación sobre la Pedagogía de la Muerte y qué herramientas/recursos/materiales pueden utilizarse para abordar esta temática en el aula, siendo estas las preguntas (de respuesta abierta) que se proponían. Al ser las respuestas subidas a los foros y haberse distribuido digitalmente, se trabaja con un instrumento poco costoso y fácil de aplicar simultáneamente, permitiendo su extensión a una muestra amplia.

Procedimiento

Tras la recopilación de todos los autoinformes, se realiza un análisis y estudio de los mismos desde la perspectiva nomotética. La intención es poder percibir y entender las opiniones aportadas por los sujetos de la muestra, categorizando todos los pensamientos y perspectivas expuestas (tanto de manera cuantitativa como cualitativa). Para ello, se parte del análisis de contenido como instrumento de trabajo, donde se combina la observación (lectura) y la producción de datos (interpretaciones), desarrollando las siguientes fases (Piñuel y Gaitán, 1995): *pre análisis*, donde se organiza el material informativo; *creación del sistema categorial*, donde se construye la herramienta con la que se ordenará la información

para su análisis posterior; *codificación*, donde se transforman los contenidos en unidades más sencillas para describirlos posteriormente; *interpretación* (será la fase que se recoja en la investigación), donde se otorga significado al material informativo obtenido de los autoinformes. En las interpretaciones sobre el material aportado por los sujetos de la muestra, se utiliza el construccionismo. Se parte de la idea de que no hay una única visión objetiva sobre cómo educar respecto a la muerte, si no que esta se construye y depende de múltiples factores (nivel evolutivo, ritmo de aprendizaje, contexto, realidad, etc.). Por esta razón, se trabaja siempre abiertos al debate, la reflexión y la reconstrucción de los mismos.

Resultados

En este apartado se pone de manifiesto la opinión y propuestas de los futuros profesionales de la educación en torno a la inclusión de la pedagogía de la muerte como contenido para su formación. Se comienza abordando en el análisis de los autoinformes la formación recibida sobre este ámbito y su consideración sobre la relevancia de la misma; posteriormente, se expone una enumeración de algunos estudios sobre herramientas e instrumentos para trabajar la muerte en las aulas; y se finaliza con una propuesta didáctica con carácter formativo para trabajar esta temática.

No podemos enseñar aquello que desconocemos.

El análisis de los datos obtenidos de los autoinformes en torno a la formación recibida sobre el tratamiento pedagógico de la muerte y el duelo es el punto de partida.

Tabla 1.

Formación pedagógica recibida respecto a la muerte (n=250).

| Formación pedagógica respecto a la muerte | % |
|---|------|
| Formación recibida de carácter religioso | 8,0 |
| Formación recibida en el ámbito universitario | 4,0 |
| Ninguna formación recibida | 88,0 |

La muerte, pese a ser un suceso natural, sigue siendo un tema tabú, constantemente vetado en el ámbito educativo y apartado de nuestra cotidianeidad (Herrán y Cortina, 2007), no siendo abordado como contenido en la formación inicial de los profesionales de la educación.

"No debemos educar con tabúes y ocultando fases naturales de la vida, ya que a la larga produce mayor dolor y sufrimiento no hablar de estos temas" (S. 111).

La escasa formación que han recibido los participantes de la investigación (tabla 1) proviene de su formación inicial en algunas áreas de estudio no vinculadas directamente con el mundo educativo (todos los casos de la muestra habían cursado el grado/licenciatura en Psicología). El resto habían recibido formación dentro del ámbito religioso (parroquia, catequesis, estudios teológicos), asegurándoles una vida después de la muerte (algo no sustentado científicamente de momento) y una justicia divina, que separa a los justos que van al cielo de los injustos que van al infierno por haber tenido una vida moralmente cuestionable (Gaona, 2012a). Las ideas religiosas en torno al fallecimiento son bastante

difundidas y aceptadas, provocando así una visión sesgada y no neutra sobre el final de nuestra existencia.

"He recibido formación religiosa en el ámbito de la muerte, que no encuentro relevante excepto en educación religiosa, ya que, en realidad, no explica nada y es un consuelo meramente. No se nos educó en la gestión de las emociones: por qué nos sentíamos tristes, cómo debíamos gestionarlo, cómo ha afectado esta muerte a nuestra relación con nuestra familia y con los demás, etc., con lo que no resultaba realmente efectivo. Creo que una formación en este sentido hubiera sido realmente útil, y nos hubiera enseñado a gestionar nuestras emociones y sentimientos de forma más sana y equilibrada que simplemente "confiando en Dios". (S. 221).

Como evidencia este argumento, desde el ámbito educativo se debe favorecer una enseñanza global y holística sobre este fenómeno, aportando respuestas, herramientas e instrumentos para poder afrontar la finitud de la vida desde una comprensión emocional y cognitiva positiva.

Tabla 2.

Valoración sobre la necesidad de formación pedagógica respecto a la muerte (n=250).

| Percepción sobre la necesidad de formación | % |
|--|-------|
| No necesaria | 0,0 |
| Si necesaria | 100,0 |

Dentro de la misma cuestión, se pregunta a los participantes si consideran necesaria dicha formación como futuros profesionales de la educación (tabla 2). Los resultados muestran unanimidad (100%) en que se trata de una formación necesaria para desarrollar su labor docente.

No se puede obviar que educar es dotar de herramientas e instrumentos al alumnado para que puedan enfrentarse y resolver los diferentes problemas que se les presenten en su vida y su realidad. En este sentido, la muerte tiene un potencial formativo inherente para el desarrollo de competencias emocionales que permitan gestionar estas situaciones y para el consiguiente desarrollo personal (Márquez-Cervantes, y Gaeta-González, 2017). Por esta razón, entre las misiones del docente está el acompañamiento al educando durante su proceso de (re)construcción identitaria, siendo piezas claves para su desarrollo integral, evolución y crecimiento.

"Como futuros docentes nuestra labor traspasará las propias fronteras de la materia que impartamos y este es uno de los aspectos sobre los cuales debemos tener herramientas para ofrecerlas a los alumnos con la finalidad de que, al margen de trabajar la parte más intelectual de su persona humana, sepan afrontar situaciones que inefablemente ocurrirán en sus vidas" (S.137).

Es fundamental que se tengan los conocimientos necesarios para no cometer errores que puedan dificultar el proceso. La formación de los educadores en pedagogía de la muerte permitirá abordarla en cualquier contexto educativo, enseñando que la muerte es parte de la vida (trabajo preventivo) y acompañando al alumnado en sus procesos de duelo (trabajo paliativo). Como educadores no se puede enseñar aquello que se desconoce, por lo que se

debe estar formado y preparado para dar respuestas al interrogante del tema de la mortalidad.

"¿Cómo puedo ayudar a un alumno a superar un proceso de muerte de un ser querido si no tengo suficiente formación?" (S. 138).

Para poder enseñar algo hay que conocerlo en profundidad, debiendo asimilar bien los conocimientos para su interiorización y construcción de manera personal, teniendo la obligación de subsanar y cubrir dichas lagunas formativas.

"Para que la pedagogía de la muerte se implemente en los centros de enseñanza, es necesario que los educadores sean formados en la misma, ya que muchos desconocen las pautas a seguir para abordar este tema tan delicado que conecta con los miedos más elementales del ser humano" (S.215).

"Es conveniente poseer las herramientas y habilidades necesarias que nos posibiliten ayudar a asumir situaciones dolorosas e irreversibles, lo más urgente y básico es tener la capacidad de acompañar, escuchar, tranquilizar y apoyar a los que sufren" (S.120).

El fin de que las personas comprendan su mortalidad y acepten las pérdidas que sufrirán está dirigido a que reflexionen sobre la importancia de la vida.

"Veo esencial formar al individuo en la aceptación de la muerte como fase final de la vida. No se puede vivir atemorizado por el miedo a la muerte, ya que de esta manera no apreciaremos la vida en su plenitud" (S. 13).

Lo importante y que se debe trasladar como educadores no es la incertidumbre de si hay vida después de la muerte. Lo que es seguro es que hay vida antes de la muerte, por lo que al perder el miedo a la muerte se da más valor a la vida y a los actos que se hagan durante la misma. Así, se incrementa tanto el placer de vivir con mayor plenitud cada momento (Gaona, 2012b, 2015), como el compromiso y la responsabilidad hacia las decisiones y actos (Herrán y Cortina, 2007).

Herramientas e instrumentos para acercar la muerte a la educación: los dilemas y juegos de roles.

Otro aspecto trabajado a través del autoinforme fue la elaboración de un listado con herramientas e instrumentos que se pudieran utilizar para abordar la pedagogía de la muerte a nivel educativo. Partiendo de considerar esta formación como fundamental, el tener diferentes recursos que permitan aplicar estos conocimientos para su desarrollo en el aula también se convertía en un factor clave.

"El uso de material educativo que trate la muerte les puede ayudar a entender el tema como un proceso natural" (S. 111).

Rodríguez, Herrán y Cortina (2015a) ofrecen un listado de técnicas de enseñanza y propuestas educativas para la pedagogía de la muerte, desde una perspectiva holística y transdisciplinar, con las que se podrían abordar los diferentes contenidos y situaciones adaptándose al nivel educativo y las características cognitivas y socioemocionales del alumnado. Entre las propuestas más frecuentes (a tenor de los estudios realizados en los últimos años) y coincidentes con las extraídas de los autoinformes de la muestra, destacan el uso del cine (Cortina, 2010; Niemiec y Schulenberg, 2011); la literatura (Colomo, 2016; Selfa, Fraga y Berengué, 2015); la música (Colomo y Oña, 2014); el aprendizaje servicio (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015b); o las representaciones artísticas (Rodríguez y

Gorrayola, 2012). Estas experiencias que se trasladan sobre la muerte repercuten en las personas que las reciben, aprendiendo conocimientos y premisas de modo indirecto a través de la imitación/rechazo de las conductas expuestas (Bandura, 1982). Se convierten así en recursos que influyen en las formas de pensar, sentir y actuar en torno a la realidad de la mortalidad.

No obstante, se quiere profundizar en un instrumento que, pese a su habitualidad, no ha tenido el mismo desarrollo que otras herramientas a nivel de investigaciones y propuestas. Se trata de plantear dilemas y situaciones de juegos de roles (role playing), que permitan trabajar con grupos de discusión y de debate. En ellos la reflexión, el análisis y el desarrollo del pensamiento crítico jugarán un papel fundamental. Se trata de una técnica cuyo potencial reside en el valor educativo que el diálogo y el razonamiento pueden aportar tanto para la comprensión de la finitud de la vida (prevención) como para el acompañamiento tras una pérdida (paliativo).

"Hablar sobre lo que nos preocupa, sobre lo que nos depara la vida, es importante para intercambiar opiniones y experiencias que nos permitan dar un paso al frente" (S. 19).

Para ello, se parte de los dilemas como herramienta de trabajo. Se trata de pequeñas historias en las que en un contexto real, se plantea una situación posible pero conflictiva a nivel moral (Grup Xibeca, 1995). El uso de dilemas proporciona al alumnado tiempo para reflexionar, problemas que despiertan su interés y otros compañeros con los que debatir y pensar (Daniels y Bizar, 2005). Se trata de construir escenarios ficticios donde el educando tiene que elegir qué solución es la más acertada o bien analizar los pros y los contras de la decisión que haya elegido el protagonista. De esta manera, se sitúa a los individuos ante situaciones conflictivas, que les hacen replantearse y transformar aquellas normas, protocolos, actitudes, valores y comportamientos morales que ellos siguen para ver si son las más acertadas o puede haber decisiones mejores que las que ellos suelen utilizar, promoviendo así una relación entre experiencia y saber (Contreras, 2010). Se trabaja así el control y gestión emocional de los discentes ante el tema de la muerte, favoreciendo una comunicación asertiva entre ellos que les dote de recursos y estrategias para reducir los miedos y la ansiedad ante la condición mortal. Se podrán utilizar dilemas creados para abordar estas temáticas o de redacción propia, lo que supone un reto a través del cual el docente puede desarrollar su competencia de aprender a aprender (el buen maestro nunca deja de ser alumno) y le permita crear un material que se adapte a la realidad de su aula.

Para crear el dilema, se debe abordar la muerte de forma que sea asumible emocional y cognitivamente, teniendo en cuenta los ritmos, preocupaciones, necesidades, nivel de desarrollo y capacidades del alumnado para dotar de significado a esta realidad. Partiendo de los conocimientos previos de los educandos, como base para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se introducirán conceptos claves sobre el hecho de perecer desde una perspectiva holística, de manera que se produzca un desequilibrio cognitivo entre lo que saben y la nueva información. A partir de la reconstrucción de sus esquemas conceptuales, donde incluirán lo que se les haya enseñado, se favorecerá el reequilibrio entre ambas realidades, de manera que los discentes aprendan de manera significativa todo lo concerniente a recursos y estrategias socioemocionales en torno a la muerte. La clave es que puedan transferir dichos conocimientos a diferentes contextos en los que precisen de los mismos.

A continuación, se plantea el diseño de un dilema para debatir mediante un role playing dentro de la etapa universitaria durante la formación inicial/continua de los profesionales de la educación.

Propuesta didáctica de pedagogía de la muerte desde los dilemas y el juego de roles.

Se pretende profundizar y reflexionar sobre el papel que los diferentes agentes educativos pueden jugar ante una situación compleja como es una muerte. La tarea propuesta va a ser la realización de un role playing a través del planteamiento de un dilema sobre un caso de duelo acaecido en el aula.

Título actividad: «Dilema en el aula: la muerte y el duelo».

Etapa: Universitaria (adaptable a niveles inferiores)

Objetivos:

- Reflexionar sobre el papel del profesional de la educación ante la pedagogía de la muerte.
- Comprender la importancia del acompañamiento en los procesos de duelo al alumnado.
- Conocer recursos y estrategias para trabajar el tema de la muerte desde el contexto educativo.

Dilema: Lucas siempre ha sido uno de los líderes de la clase. Estudioso y a la par empático, conseguía el cariño y admiración de sus compañeros y profesores al mismo tiempo. Pero un día Lucas comenzó a cambiar. Se le veía triste y ausente unas veces; en otras ocasiones violento e impertinente; y por otras gastando bromas y riendo sin control. Algo le ocurría, pues no era el mismo de antaño. Tras una conversación con sus padres, descubrieron que el hermano pequeño de Lucas estaba gravemente enfermo y no sabrían si sobreviviría. Al poco tiempo, su hermano falleció y las actitudes de Lucas empeoraron ante la pérdida. Se da un caso de duelo en el aula con un alumno en plena adolescencia. En esta situación, interactúan los siguientes actores y cada uno de ellos con una perspectiva distinta sobre cómo proceder:

- Lucas: no acaba de asimilar lo sucedido y lo mismo llora o ríe, que actúa con violencia o desidia.
- Los padres de Lucas: les supera la pérdida de su hijo menor y tampoco saben cuál es la mejor forma para ayudar a Lucas al no ser capaces de reprimir el dolor.
- El tutor de Lucas: piensa que lo mejor es evitar el tema para no provocarle angustia a Lucas y sobreprotege al mismo perdonando sus actitudes.
- Los compañeros de clase: tienen curiosidad y quieren saber cómo se siente, por lo que preguntan directamente por la muerte de su hermano.
- El psicólogo escolar: quiere ayudar a Lucas a superar el proceso de duelo pero antes necesita saber cuál es la mejor forma de abordar el caso para evitar más complicaciones.

Instrucciones para su realización: Partiendo del dilema expuesto, la división de los alumnos se hará aleatoriamente. Cada grupo deberá reflexionar, analizar, debatir y proponer argumentos para defender su perspectiva, promoviendo así la empatía como una de las habilidades claves para la resolución positiva de los dilemas. Tras el tiempo consignado para realizar el análisis (en función del tiempo disponible de clase o de las sesiones que se le pueda dedicar a esta actividad), un miembro de cada grupo (ejerciendo de portavoz del mismo) representará mediante un role playing el papel asignando, dando argumentos para exponer sus circunstancias y deseos ante la situación planteada. Tras la puesta en común y

de haber tomado notas de las aportaciones de cada grupo, se les pide que vuelvan a reunirse en sus grupos respectivos para comenzar a buscar vínculos y relaciones con el resto de personajes del dilema, con el fin de poder ir buscando soluciones, protocolos y estrategias que acerquen las perspectivas y posturas de los distintos grupos. Habrá una segunda ronda de intervenciones para comentar los posicionamientos y vínculos con otros grupos. La clave es subrayar esas sinergias e ir valorando las posibles actuaciones ante la situación de duelo en el aula. Se podrán hacer tantas vueltas al grupo de debate o al gran grupo como se considere necesario y oportuno. Una vez que se consideren las aportaciones concluidas, se indica al alumnado que vuelva a su grupo original. Se pide que cada grupo realice un análisis, interpretación y posible resolución del caso, con idea de compartir y discutir sobre las posibles soluciones. De esta manera, se ve como la situación de role playing planteada proporciona mecanismos, protocolos e instrumentos tanto para acompañar al alumnado en dichas situaciones como para que estos mejoren su control y gestión afectivo (relacionado con el sentir), cognitivo (relacionado con el saber) y conativo (relacionado con el actuar) ante la muerte.

Rol del educador: El docente deberá actuar como moderador, dando paso a los distintos agentes, controlando los tiempos de las intervenciones y sirviendo como hilo conductor entre las intervenciones de unos y otros portavoces. Es clave controlar los tiempos, la calidad y enriquecimiento del debate, y el interés y participación por parte del alumno. Además, deberá tener preparados recursos complementarios que sirvan como factores exploratorios (modificaciones, complicaciones o preguntas) para continuar con el debate y las argumentaciones siempre que quedan aspectos, temas, conceptos o problemáticas por abordar.

Discusión y conclusiones

Pese a que la muerte es un ámbito de estudio aceptado en diferentes disciplinas (Filosofía, Biología, Antropología, Sociología o Psicología), en la Pedagogía ha encontrado más barreras y obstáculos para su desarrollo, no teniendo un área propia para aportar sus conocimientos, instrumentos y posibilidades como ciencia. Se trata de un reto emergente que por su relevancia, se ha comenzado a demandar oficialmente (Herrán y Cortina, 2009), pidiendo la introducción de la Pedagogía de la Muerte en el currículo escolar. Sin embargo, ningún currículo oficial incluye expresamente a la muerte como ámbito formativo. Por esta razón, el cambio debe originarse como consecuencia natural de un proceso formativo necesario y profundo en este ámbito para la preparación de los futuros profesionales de la educación. Ya se han implementado programas para profesionales de la educación sobre la muerte que se han desarrollado internacionalmente (Harrawood, Doughty y Wilde, 2011), cuyos resultados apuntan a que dicho proceso formativo favoreció la comprensión sobre la finitud y la mortalidad del ser humano, a la par que redujo la ansiedad ante la muerte. Este aspecto es importante de considerar, ya que existe una relación significativa entre el grado de reflexión y conocimiento de los profesores sobre la muerte y su actitud favorable a la normalización educativa de la misma (Herrán y Cortina, 2006). Por esta razón, la muerte debe de desaparecer como un tabú e incluirse como ámbito formativo para el desarrollo, evolución y crecimiento de los educandos.

El fin es que la pedagogía de la muerte se generalice expresamente en el currículo, forme parte de los proyectos educativos de los centros y se desarrolle en las aulas de todos los niveles educativos como algo natural. Para ello el docente debe incluir a través de la (auto) formación, dentro de su proceso de reconstrucción identitaria profesional, a la muerte y a su pedagogía desde una percepción innovadora ligada a la vida.

Referencias

- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care*, 1, 22-26.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77. doi: 10.15366/reice2016.14.2.004
- Colomo, E. y Oña, J.M. (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 109-121.
- Contreras, P. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Daniels, H. y Bizar, M. (2005). *Teaching the best practice way: Methods that matter*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M. y Renaud, S.J. (2013). Teachers' Attitudes and Experiences Regarding Death Education in the Classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59 (1), 126-128.
- Gaona, J.M. (2012a). *El otro lado del túnel: Un camino hacia la luz en el umbral de la muerte*. Madrid: La esfera de los libros.
- Gaona, J.M. (2012b). ¿Son las experiencias cercanas a la muerte (ECM) la base empírica que demuestra la existencia del alma? *Journal of Transpersonal Research*, 4(2), 72-108.
- Gaona, J.M. (2015). *El límite: una profunda investigación sobre la consciencia, el cerebro y las experiencias cercanas a la muerte*. Madrid: La esfera de los libros.
- Gillig, J.M. (1997). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Grup Xibeca (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Harrowood, L.K., Doughty, E.A. y Wilde, B. (2011). Death Education and Attitudes of Counselors-in-Training toward Death: An Exploratory Study. *Counseling and Values*, 56 (1-2), 83-95
- Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Universitat.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2007). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Educación y Futuro*, 17, 131-148.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499-516.
- Lupión Cobos, T. y Gallego García, M.M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.244931>

- Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- Niemiec, R.M. y Schulenberg, S.E. (2011). Understanding Death Attitudes: The Integration of Movies, Positive Psychology, and Meaning Management. *Death Studies*, 35 (5), 387-407.
- Pérez Gómez, Á.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.
- Piñuel, J.L. y Gaitán, J.A. (1995). *Metodología general: conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, P. y Gorrayola, F. (2012). Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 86-96.
- Rodríguez, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2015a). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2015b). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12317
- Sampedro, J.L. (2015). *La vida perenne*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Santos Guerra, M.Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 175-200.
- Selfa, M., Fraga, F.J. y Berengué, I. (2015). Leer sobre la muerte en la biblioteca de aula: una experiencia práctica de lectura en un aula de Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 83-95.
- Veneu, F. y Costa, M. (2016). Temas controvertidos en la clase: ¿estamos listos? Una pequeña investigación entre los profesores de ciencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 89-100. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.253791>

Torres, P.B. & Aguaded Ramírez, E.M. (2018). Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 95-114.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.281841>

Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Pierette Bartolomei Torres, Eva María Aguaded Ramírez

Universidad de Granada

Resumen

En 1983 Howard Gardner publicó en su libro, *Estructuras de la Mente*, una teoría que revolucionó la visión del mundo académico, sobre el concepto de inteligencia. Desde entonces, sigue creando incertidumbres, que abren paso a diferentes investigaciones. El enfoque del siguiente estudio fue observar la existencia de la relación entre la aplicación de estrategias que hacen uso de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) y el desarrollo de tres de los ocho tipos existentes; estas fueron la inteligencia verbal lingüística, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Esta aplicación fue realizada mediante la Enseñanza de una Lengua Extranjera (ELE), en este caso el inglés. Durante el estudio también se investigó la relación entre el uso de estas estrategias con la mejora del proceso de aprendizaje de la ELE. La recolección de datos fue realizada, mediante el uso de pre y post prueba; estos datos fueron analizados estadísticamente. Los resultados revelaron que no hubo diferencias significativas en los grupos estudiados, por lo que se concluye que es necesaria una intervención más a largo plazo, para producir el desarrollo de las IM y comprobar la mejora en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Palabras clave

Inteligencias múltiples; enseñanza de lengua extranjera; inglés; aprendizaje.

Application and Impact of Multiple Intelligences in Foreign Language Teaching

Abstract

In 1983, Howard Gardner published in his book, *Frames of Mind*, a theory that has revolutionized the vision of the academic world, on the intelligence concept. Since then, it continues to create uncertainties, which open the way to different investigations. The focus

Contacto:

Pierette Bartolomei Torres ; e-mail: pierette18@correo.ugr.es

of the following study was to observe the existence of the relationship between the implementation of strategies that make use of the Theory of Multiple Intelligences (TMI) and the development of three of the eight existing types; these were the verbal-linguistic intelligence, intrapersonal intelligence and interpersonal intelligence. This application was made using Foreign Language Teaching (FLT), in this case English as the language. The study also investigated the relationship between the use of these strategies and the improvement of the learning process by FLT. Data collection was performed over a period of one month using a pre and post-test; these data were analysed statistically. The results revealed that there were no significant differences in the results of the studied groups, so it is concluded a study of one month is not enough, it is necessary a longer term intervention, to produce the development of the MI and to verify the improvement in the learning of the foreign language.

Key words

Multiple intelligences; foreign language teaching; English; learning.

Introducción

En 1983, el psicólogo, Howard Gardner desarrolló una teoría basada en un concepto de inteligencia totalmente diferente a lo que sus colegas, en el ámbito de la psicología, habían estipulado. Esta teoría fue llamada: La Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM). Desarrollada como contribución al campo de la psicología, esta causó mucho revuelo y debates, los cuales consistieron en una serie de críticas, dudas, a la vez que apoyo e interés por su aplicación, estudio y desarrollo. Gardner (1983) definió la inteligencia como la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos, que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. Inicialmente Gardner propuso la existencia de siete inteligencias (Gardner, 1993). No fue hasta 1999 que se añadió la octava. En la figura 1 se muestran las inteligencias con su definición.

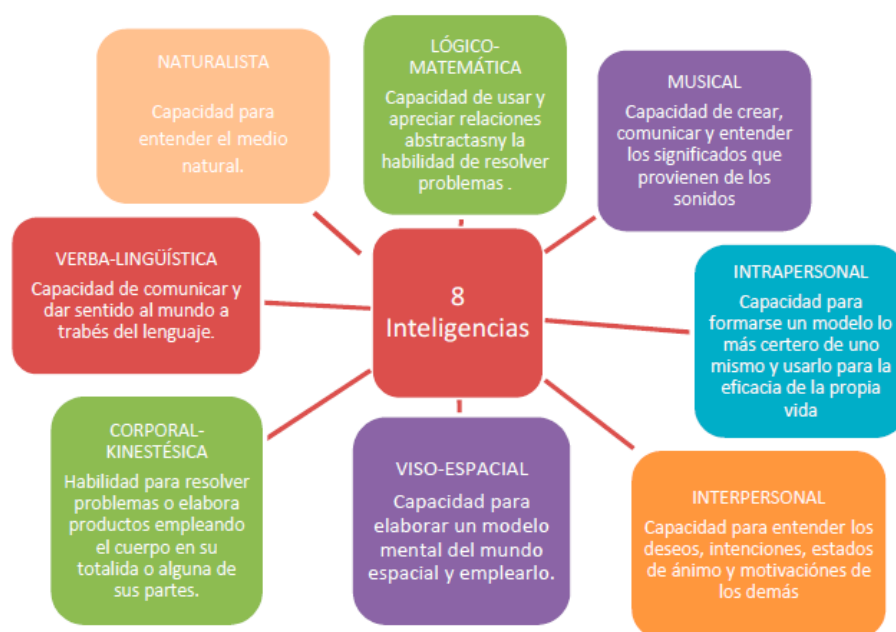


Figura 1. Cuadro explicativo de las Inteligencias Múltiples, (Prieto y Castejón, 2000; tomado de Moreno y Planells, 2016)

Enseñanza de Lengua Extranjera (ELE)

La enseñanza de lengua extranjera se define por la didáctica de una lengua diferente a la lengua materna de una persona, la cual no pertenece a la comunidad nativa del individuo (Stern, 1983). La ELE tiene como objetivo principal el que el individuo pueda adquirir las competencias de comunicación que le permitan comunicarse y desenvolverse en países del habla extranjera o con personas parlantes de la misma (Sun, 2013). Estas competencias de comunicación se adquieren mediante la socialización del hablante con nativos o parlantes de la lengua extranjera.

En años recientes, ha habido un gran número de investigaciones en el campo de la metodología de la ELE (Botwina, 2010), entre ellas, haciendo uso de la TIM de Gardner. En las mismas se ha demostrado que la TIM es una herramienta sumamente, útil para la enseñanza de una lengua extranjera. Esto, debido a su capacidad de expansión, versatilidad y contribución a la planificación basada en las necesidades del alumnado. La TIM le permite al docente construir sobre ideas que ya han funcionado bien en el aula y desarrollarlas. De la misma manera es sumamente, importante que el docente tenga en cuenta que la evaluación utilizando la TIM no es la misma que se utiliza en el método tradicional de enseñanza (Smagorinsky, 1995). Cabe mencionar, que todas las inteligencias son útiles para el uso de la ELE.

Si el docente hace uso de la TIM en el aula de ELE, la enseñanza se daría de una forma interactiva. De manera que contribuya al desarrollo de la motivación del estudiante. Por lo que se considera de gran interés trabajar con las inteligencias intrapersonal e interpersonal del alumnado, también conocidas, en conjunto, como inteligencia emocional.

Cuando se trabaja el desarrollo de la inteligencia intrapersonal en el alumnado, se ayuda a comprender mejor su propia naturaleza, sus propias habilidades e, incluso, sus propias limitaciones, con el fin de planificar su mejora y superación. De igual manera, el uso de la inteligencia interpersonal, en conjunto con la inteligencia verbal-lingüística, es sumamente importante, para el desarrollo de la ELE. Similar a la destreza de escuchar, la destreza del habla es una destreza complicada, que involucra muchos procesos u operaciones, que se usan en conjunto (Atta M. S. Salem, 2013). El lenguaje se adquiere por medio de la comunicación (Mohammadzadeh & Jafarigohar, 2012), por lo cual es necesario que el alumnado interactúe y se comunique entre ellos, si es posible, se recomienda que lo mismo suceda con nativos de la lengua que se está aprendiendo. Esto contribuye al desarrollo del lenguaje, a la vez, que trabaja con los miedos y la ansiedad, que causa hablar una lengua extranjera.

La presente investigación se refiere al uso de estrategias de la Teoría de Inteligencias Múltiples, durante el proceso de la Enseñanza de Lengua Extranjera, con el fin de alcanzar el desarrollo de las mismas. En este caso las inteligencias verbal-lingüística, intrapersonal e interpersonal. El estudio fue llevado a cabo en las aulas de 1ro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en una institución bilingüe de Granada, España.

Metodología

Objetivos

Al finalizar la siguiente investigación, se propone lograr los siguientes objetivos:

- evaluar el nivel en que se encuentran las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística en el alumnado.

- desarrollar las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística del alumnado con el uso de estrategias, que incluyen las IM, en la clase de inglés.
- comparar el rendimiento alcanzado por el alumnado, que utilizó las estrategias, que incluyen el uso de las IM, con el alumnado, que no utilizó las estrategias, que incluyen el uso de las IM, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- comprobar que la aplicación de estrategias, que incluyen el uso de las IM, puede mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la ELE.

Hipótesis

La siguiente aseveración corresponde a la hipótesis de la investigación.

- La aplicación de estrategias, en el aula, que incluyen el uso de las IM, en la ELE, permiten el desarrollo de las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística en el alumnado.

Diseño

El diseño de la investigación realizada está basado en los objetivos previstos. Dicha investigación se califica en el corte cuantitativo, debido a que se espera recopilar información a través de un cuestionario, al que, posteriormente, se le hará un análisis estadístico. La investigación se compone de un diseño pre-post prueba con un grupo control. La misma consiste en medir la variable dependiente en ambos grupos en situación de pre prueba, en la que se aplica el tratamiento al grupo experimental y la medida, de nuevo, de la variable dependiente, en ambos grupos, en situación de post prueba. La asignación de los sujetos a los grupos se hace al azar (Buendía, Colás, & Hernández, 1998). Cabe señalar que, en esta investigación, se utilizó, como tratamiento, la aplicación de estrategias de la TIM, para el desarrollo de la ELE.

Población y Muestra

Los participantes pertenecen a los centros educativos bilingües, en los cuales el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés, es por inmersión. Para la investigación, fue necesario el uso de tres tipos de muestreo. El tipo de muestreo utilizado, para la selección del centro, fue de carácter no probabilístico deliberado. El tipo de muestreo utilizado en la selección del nivel, para llevar a cabo la investigación, ha sido no probabilístico accidental. Para propósitos de esta investigación, fue debido a causas de disponibilidad y recomendación, por parte de la dirección. Finalmente, el tipo de muestreo utilizado, para la selección de los grupos a trabajar, fue de carácter probabilístico aleatorio simple, en el cual se seleccionaron dos de los tres grupos disponibles. Debido a la combinación existente de procedimientos probabilísticos y no probabilísticos en esta investigación, en general, el muestreo puede ser catalogado como muestreo de carácter mixto, siendo este válido, debido a sus anteriores justificaciones.

De esta amplia población, por motivos de esta investigación, ha sido seleccionado el Granada College. Este centro es un colegio privado de la comunidad granadina y está ubicado en la ciudad de Atarfe, en la provincia de Granada. Del centro participante se invitó a participar del estudio a 51 alumnos pertenecientes al nivel primero de la ESO. Los grupos consistían en dos grupos de niños en los cuales había 26 alumnos en un grupo y 25 en otro grupo. Estos se distribuyeron en 20 niños y 31 niñas. Todos aceptaron formar parte del estudio. Sin embargo, debido a ausencias durante el periodo de la investigación la muestra real, finalmente, quedó constituida de 46 alumnos. Los grupos consistían en dos grupos, en los cuales había 24 alumnos en un grupo y 22 alumnos en otro grupo. Distribuidos en 18 niños y 28 niñas.

Instrumento de recogida de datos

El instrumento utilizado, para la recogida de datos, fue el Cuestionario de detección de las Inteligencias Múltiples, para nivel de secundaria, adaptación de Walter McKenzie (1999, tomado de García, 2014). Para propósitos de la investigación, fue utilizado solamente, con objetivo de desarrollo, en el área de las inteligencias verbal- lingüística, intrapersonal e interpersonal.

El cuestionario se compone de una serie de 10 ítems, para cada categoría (ej. Ítem. Estudiar en grupo es beneficioso para mí). Las categorías son los tipos de inteligencias de la TIM. El alumnado debe responder a cada una de estas cuestiones con un punto (1), en las ocasiones en las que se sienta identificado con lo planteado, con medio punto (0,5), en las ocasiones en que se sienta identificado algunas veces y con cero (0), si no se siente identificado con lo planteado en las aseveraciones.

La puntuación se calcula, para cada una de las inteligencias, por separado y es el resultado de la suma de las puntuaciones obtenidas, en cada ítem. Si la puntuación total se sitúa entre cero (0) y dos (2), el nivel de la inteligencia es bajo. Si la puntuación se sitúa entre dos y medio (2,5) y seis (6), el nivel de la inteligencia será medio bajo. Si la puntuación se sitúa entre seis y medio (6,5) y ocho (8), el nivel de la inteligencia será medio. Finalmente, si la puntuación se sitúa entre ocho y medio (8,5) y diez (10), el nivel de la inteligencia es alto.

Autores como Prieto y Ballester (2003, citado en Galera, 2015) han comprobado la validez de este test y han destacado la utilidad del mismo, para conocer el perfil cognoscitivo del alumnado de secundaria. Además, señalan la importancia que tiene el cuestionario para conocer las habilidades, actitudes e intereses de los estudiantes (Galera, 2015). Para este estudio, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad modelo Alfa de Cronbach, utilizando el programa de análisis de datos estadísticos SPSS versión 21. La misma fue de .802, lo que hace que el instrumento sea fiable para el estudio.

Procedimiento

Una vez seleccionado, se contactó al centro educativo. Se le informó sobre la investigación y su objetivo, además se le solicitó autorización y disposición de grupos para realizar la misma en el centro. La dirección del centro asignó los grupos y se seleccionó la muestra investigativa. La investigación tuvo una duración de un mes. En el cual se trabajó con los grupos dos veces por semana. La duración del trabajo consistía en una hora por sesión, lo cual equivale a 2 horas semanales, convirtiéndose en 8 horas de trabajo en total del mes.

Antes de iniciar la intervención con los grupos se realizó una hora de observación para ambos grupos por individual. Esto se hizo por motivos de presentación y para que el alumnado se fuera acostumbrando a la presencia de la investigadora en el aula. Al finalizar el periodo de observación, en la primera sesión de la primera semana se prosiguió a la entrega del cuestionario como pre prueba en ambos grupos por separado. Una vez realizado esto se comenzó con el proceso del uso de las estrategias de aprendizaje de la ELE basada en la TIM, esto aplicado solamente en el grupo experimental. Al finalizar este proceso se les administró la post prueba a ambos grupos por individual. En la tabla 1 se muestra una descripción de las estrategias utilizadas.

Tabla 1.

Descripción de estrategias (Elaboración propia)

| Actividad | Objetivos y beneficios | Descripción |
|--|---|--|
| Conociéndome y conociendo a mis compañeros | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características, gustos e intereses que definen a los compañeros. • Trabaja la memoria y refuerza las relaciones interpersonales del alumnado. | Colocar las sillas en forma de círculo. El alumnado se sentará en las sillas. Comenzando al azar, cada alumno debe decir su nombre, pasatiempo, algo que le gusta y algo que no le gusta. Después, el siguiente alumno debe decir su propia información. Una vez finalizado el segundo alumno este debe recordar la información de su compañero. Esto se continúa realizando con los demás compañeros. El alumnado debe estar pendiente, pues, en cualquier momento, se puede cambiar la rutina y se le puede preguntar, al azar, a un alumno por la información de su compañero. |
| ¿Qué soluciones tengo para mis problemas? | <ul style="list-style-type: none"> • Valorar opiniones personales. • Trabaja la técnica del torbellino de ideas, el proceso de debate, el conocimiento y aceptación de ideas personales y la resolución de problemas en grupo (García, 2012). | Presentar el siguiente problema: “Un alumno le pide a su amigo que, si le puede dejar el ejercicio que hay que entregar en clase, para utilizarlo como guía, al hacer el suyo, no para copiarlo. Este alumno, a su vez, permite que un alumno tercero haga lo mismo, con la salvedad de que el tercer alumno sí lo copia, literalmente. La profesora acusa de copia al primer y tercer alumno, estos los niegan. Así que la profesora les pide que hablen entre ellos y que encuentren una solución al problema”. Al finalizar la lectura del problema se dividirá al alumnado en dos grupos. El primer grupo estará a favor del estudiante que copió el trabajo y el segundo grupo estará en contra. Se comenzará un debate de discusión sobre el problema. Al finalizar el debate, el grupo realizará en la pizarra un torbellino de ideas. Este torbellino de ideas los llevará a encontrar una solución en común para el problema. |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| <p>Autorregulando mi tiempo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las actividades a las que más se le dedica tiempo y posibles modificaciones para distribuir bien el tiempo, productiva y equitativamente. • Trabaja la regulación individual, reconocimiento de tareas y distribución de tiempo. | <p>Comenzar a realizar preguntas al alumnado sobre su rutina diaria e indicar a los mismos que anoten estas actividades en un folio. Se realizará una agenda organizadora con los horarios de la semana, para cada alumno. Esta agenda debe estar dividida en tiempos equitativos dedicados a las tareas escolares, las actividades extracurriculares, compartir con la familia, compartir con los amigos y dedicación a sí mismo.</p> |
| <p>Autorregulando mis emociones</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer reacciones personales respecto a emociones, en respuesta a situaciones de la vida cotidiana. • Trabaja la reflexión personal e interpersonal ante emociones y reacciones ante ellas. | <p>Presentar un video en el que se muestran personas representando distintas emociones (felicidad, ira, miedo, enfado, tristeza, etc.). El alumnado deberá identificar cada una de ellas, mientras va escribiendo posibles situaciones en las que se pueda identificar esa emoción y cómo debería reaccionar ante la misma. Este escrito debe hacerse de manera individual. Al terminar de ver el video, se debe realizar preguntas acerca de opiniones sobre las situaciones presentadas. Se dividirá una cartulina en cuadrantes que representen las distintas situaciones presentadas. Con las franjas escritas por el alumnado, se comenzará a elaborar un esquema grupal que indique la emoción, posibles situaciones en que se puede sentir esa emoción y posibles reacciones negativas o positivas ante la misma. Al finalizar el docente presentará al alumnado diferentes estrategias de autorregulación personal (Núñez, Rosário, Vallejo & González-Pienda, 2013).</p> |

Resultados

En el siguiente apartado se muestra el análisis de datos realizado en la investigación, con sus respectivos resultados. El programa utilizado fue el programa de análisis estadístico de datos SPSS, versión 21. Para la investigación se realizaron diferentes tipos de pruebas, las

cuales se explicarán a continuación. Además, se presentarán diferentes tablas y gráficos para una mejor visualización de los resultados.

Datos descriptivos

El primer análisis realizado fue el análisis de datos descriptivos. El mismo se hizo utilizando los resultados de la pre prueba y post prueba de los grupos. Este análisis contiene la muestra del rango obtenido en los resultados, el número mínimo alcanzado en las respuestas al igual que el número máximo. Además de esto se obtiene la media de las respuestas dadas por el alumnado hacia los tres tipos de inteligencia con su desviación típica.

En la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en la pre prueba del grupo control. Se puede apreciar que la media superior obtenida fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la menor fue para la inteligencia verbal lingüística; quedando la inteligencia interpersonal en medio de ambas.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos pre prueba grupo control (Elaboración propia)

| Inteligencia | Rango | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica |
|--------------------|-------|--------|--------|-------|-------------------|
| Interpersonal | 2 | 2 | 4 | 3.00 | .690 |
| Intrapersonal | 2 | 2 | 4 | 3.18 | .733 |
| Verbal-lingüística | 2 | 2 | 4 | 2.77 | .752 |

En la tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en la post prueba del grupo control. En este estudio se puede observar que la media superior obtenida fue para la inteligencia interpersonal, mientras que la menor continuó siendo para la inteligencia verbal lingüística; quedando el cambio de la inteligencia intrapersonal entre ambas.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos post prueba grupo control (Elaboración propia)

| Inteligencia | Rango | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica |
|--------------------|-------|--------|--------|-------|-------------------|
| Interpersonal | 2 | 2 | 4 | 3.09 | .610 |
| Intrapersonal | 2 | 2 | 4 | 3.00 | .690 |
| Verbal-lingüística | 2 | 2 | 4 | 2.68 | .716 |

En la tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en la pre prueba del grupo experimental. En la misma se muestra como el rango varía respecto a las tres inteligencias. En este estudio se puede observar que la media superior obtenida fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la menor fue para la inteligencia verbal lingüística; quedando en medio, pero muy cerca de la inteligencia verbal lingüística, la inteligencia interpersonal.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos pre prueba grupo experimental (Elaboración propia)

| Inteligencia | Rango | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica |
|--------------------|-------|--------|--------|-------|-------------------|
| Interpersonal | 2 | 2 | 4 | 2.74 | .619 |
| Intrapersonal | 2 | 2 | 4 | 3.26 | .752 |
| Verbal-lingüística | 3 | 1 | 4 | 2.70 | .822 |

En la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en la post prueba del grupo experimental. Se muestra como el rango varía al igual que en la pre prueba respecto a las tres inteligencias. En este estudio se puede observar que la media superior obtenida fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la menor fue para la inteligencia verbal lingüística; quedando en medio la inteligencia interpersonal; quedando los resultados igual que en la pre prueba.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos post prueba grupo experimental (Elaboración propia)

| Inteligencia | Rango | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica |
|--------------------|-------|--------|--------|-------|-------------------|
| Interpersonal | 2 | 2 | 4 | 3.04 | .475 |
| Intrapersonal | 2 | 2 | 4 | 3.39 | .722 |
| Verbal-lingüística | 3 | 1 | 4 | 2.61 | .839 |

En la figura 2 se presentan los resultados obtenidos en la pre prueba y post prueba del grupo control. Se muestra la comparación de las medias obtenidas en ambas pruebas para las inteligencias interpersonal, intrapersonal y verbal lingüística del grupo control. Se puede apreciar el cambio en las inteligencias intrapersonal e interpersonal, conteniendo la media más alta en la pre prueba la inteligencia intrapersonal y en la post prueba la inteligencia interpersonal. En cuanto a la inteligencia verbal lingüística se puede observar cómo esta continúa siendo la inteligencia que obtuvo la media más baja en ambas pruebas.

En la figura 3 se presentan los resultados obtenidos en la pre prueba y post prueba del grupo experimental. Se muestra la comparación de las medias obtenidas en ambas pruebas para las inteligencias interpersonal, intrapersonal y verbal lingüística del grupo control. La media más alta en la pre prueba fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la más baja fue para la inteligencia verbal lingüística. En cuanto a la post prueba los resultados se mantuvieron similares a la pre prueba. La inteligencia interpersonal, se puede observar cómo continúa siendo la inteligencia que estuvo entre medio de las inteligencias anteriormente mencionadas.

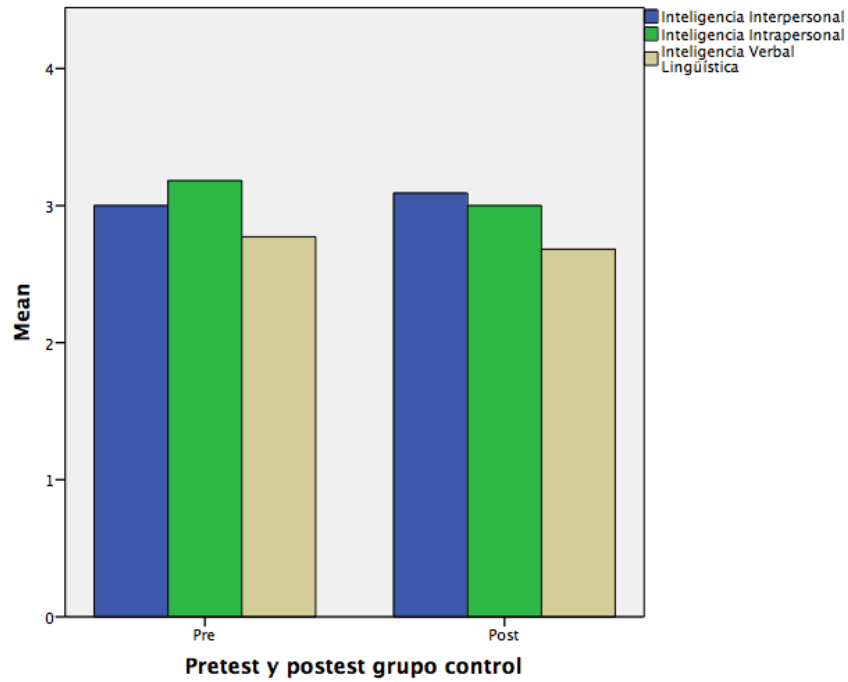


Figura 2. Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en la pre prueba y post prueba del grupo control. (Elaboración propia)

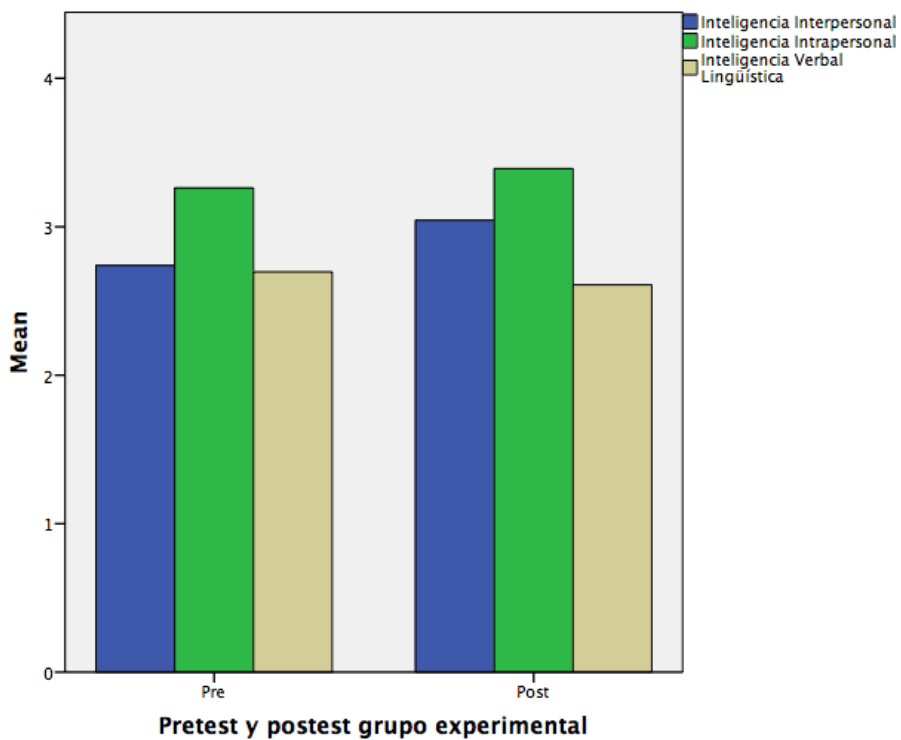


Figura 3. Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en la pre prueba y post prueba del grupo experimental. (Elaboración propia)

Prueba T de Student para comparación de medias independientes

Además de las pruebas realizadas anteriormente, se realizó la prueba de comparación de medias independientes T de Student. En la misma, se busca comprobar, mediante la

comparación de medias, si la media de una sola variable difiere o no de una constante, haciendo que existan o no diferencias significativas entre ambas.

En la tabla 6 se muestra detalladamente un resumen de los resultados obtenidos por el grupo control en la pre prueba y en la post prueba. Se muestra el tipo de prueba con la media obtenida para cada inteligencia, su desviación típica y el error estándar de la media. La letra *N* simboliza el número de sujetos que contestaron las pruebas. En la tabla se aprecian las diferencias entre las medias obtenidas en ambas pruebas. En la pre prueba la media mayor fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la media menor fue para la inteligencia verbal lingüística. En la post prueba la media mayor fue para la inteligencia interpersonal, mientras que la media menor fue para la inteligencia verbal lingüística.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos pre prueba y post prueba grupo control (Elaboración propia)

| | Tipo de prueba | N | Media | Desviación típica | Std. Error Media |
|--|----------------|----|-------|-------------------|------------------|
| Inteligencia Interpersonal | Pre | 22 | 3.00 | .690 | .147 |
| | Post | 22 | 3.09 | .610 | .130 |
| Inteligencia Intrapersonal | Pre | 22 | 3.18 | .733 | .156 |
| | Post | 22 | 3.00 | .690 | .147 |
| Inteligencia Verbal-lingüística | Pre | 22 | 2.77 | .752 | .160 |
| | Post | 22 | 2.68 | .716 | .153 |

En la tabla 7 se muestra el resumen de los resultados obtenidos por el grupo experimental en la pre prueba y en la post prueba. Se muestra el tipo de prueba con la media obtenida para cada inteligencia, su desviación típica y el error estándar de la media. La letra *N* simboliza el número de sujetos que contestaron las pruebas. En la tabla se aprecian las diferencias entre las medias obtenidas en ambas pruebas. En la pre prueba la media mayor fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la media menor fue para la inteligencia verbal lingüística. En la post prueba la media mayor continuó siendo para la inteligencia intrapersonal y la media menor para la inteligencia verbal lingüística.

En la tabla 8 se presenta la prueba T de student para el grupo control. Para obtener las diferencias entre la media de la pre prueba y la media de la post prueba se utilizó un nivel de confianza de 95%. En la tabla se muestra el valor de significatividad (sig.) bilateral, el cual indica si hubo diferencias significativas en el estudio. En la tabla observa que ningún valor en la columna de significatividad bilateral es menor de 0,05; lo cual significa que no hubo diferencias significativas en cuanto a las inteligencias examinadas para el grupo control.

En la tabla 9 se muestra la prueba T de student para el grupo experimental. Para obtener la diferencia entre la media de ambas pruebas se utilizó un nivel de confianza de 95%. En la tabla se muestra el valor de significatividad bilateral, el cual indica si hubo diferencias significativas en el estudio. Se observa que, aunque el valor obtenido de la inteligencia verbal lingüística fue cercano a 0,05, ningún valor de significatividad bilateral es menor a 0,05; lo cual significa que no hubo diferencias significativas en las inteligencias examinadas

para el grupo experimental.

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos pre prueba y post prueba grupo experimental (Elaboración propia)

| | Tipo de prueba | N | Media | Desviación típica | Std. Error Media |
|--|-----------------------|----------|--------------|--------------------------|-------------------------|
| Inteligencia Interpersonal | Pre | 23 | 2.74 | .619 | .129 |
| | Post | 23 | 3.04 | .475 | .099 |
| Inteligencia Intrapersonal | Pre | 23 | 3.26 | .752 | .157 |
| | Post | 23 | 3.39 | .722 | .151 |
| Inteligencia Verbal-lingüística | Pre | 23 | 2.70 | .822 | .171 |
| | Post | 23 | 2.61 | .839 | .175 |

Tabla 8.

Prueba de comparación de media T de student grupo control. (Elaboración propia)

| | | Test de Levene para Igualdad de Varianzas | | t-test para igualdad de medias | | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|------|--------------------------------|--------|------------------|----------------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (bilateral) | Diferencia en medias | Std. Error Diferencia | 95% Intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | | Menor | Mayor |
| Inteligencia Interpersonal | Igualdad de varianzas asumidas | .083 | .775 | -.463 | 42 | .646 | -.091 | .196 | -.487 | .305 |
| | Igualdad de varianzas no asumidas | | | -.463 | 41.380 | .646 | -.091 | .196 | -.487 | .306 |
| Inteligencia Intrapersonal | Igualdad de varianzas asumidas | 1.020 | .318 | .847 | 42 | .402 | .182 | .215 | -.251 | .615 |
| | Igualdad de varianzas no asumidas | | | .847 | 41.850 | .402 | .182 | .215 | -.251 | .615 |
| Inteligencia Verbal-lingüística | Igualdad de varianzas asumidas | .013 | .909 | .411 | 42 | .683 | .091 | .221 | -.356 | .538 |
| | Igualdad de varianzas no asumidas | | | .411 | 41.903 | .683 | .091 | .221 | -.356 | .538 |

Tabla 9.

Prueba de comparación de media T de student grupo experimental. (Elaboración propia)

| | | Test de Levene para Igualdad de Varianzas | | t-test para igualdad de medias | | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|------|--------------------------------|--------|------------------|----------------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (bilateral) | Diferencia en medias | Std. Error Diferencia | 95% Intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | | Menor | Mayor |
| Inteligencia Interpersonal | Igualdad de varianzas asumidas | 6.029 | .018 | -1.871 | 44 | .068 | -.304 | .163 | -.632 | .024 |
| | Igualdad de varianzas no asumidas | | | -1.871 | 43.930 | .068 | -.304 | .163 | -.633 | .024 |
| Inteligencia Intrapersonal | Igualdad de varianzas asumidas | .006 | .940 | -.600 | 44 | .552 | -.130 | .217 | -.569 | .308 |
| | Igualdad de varianzas no asumidas | | | -.600 | 43.930 | .552 | -.130 | .217 | -.569 | .308 |
| Inteligencia Verbal-lingüística | Igualdad de varianzas asumidas | .063 | .803 | .355 | 44 | .724 | .087 | .245 | -.407 | .581 |
| | Igualdad de varianzas no asumidas | | | .355 | 43.982 | .724 | .087 | .245 | -.407 | .581 |

Discusión y conclusiones

El propósito de esta investigación fue poner a prueba la hipótesis mencionada anteriormente. Los resultados obtenidos concuerdan con los autores Prieto y Ballester (2003, citado en Galera, 2015) en la validez y la utilidad del cuestionario utilizado en esta investigación para conocer el perfil de las inteligencias estudiadas, en el alumnado de secundaria. Los resultados de este estudio desmienten la hipótesis planteada anteriormente para esta investigación. Estos resultados son la muestra de que el hecho de que el docente haga uso de las estrategias, que incluyen el uso de IM, en la ELE, no significa que se permitirá el desarrollo de las inteligencias en el alumnado. Se aclara que esto no significa que el uso de estas estrategias no funcione, al contrario, varios investigadores como Botwina (2010); Gómez & Sobremazas (2012); Atta M. S. Salem, (2013) y Smagorinsky (1995); han demostrado en sus estudios los cambios significativos que se obtienen al hacer uso de estas estrategias.

Es importante señalar, que, para poder visualizar los resultados y cambios significativos respecto a la TIM, es importante tener en cuenta que el tiempo que conlleva llevar a cabo la aplicación de estrategias, que hacen uso de las TIM, es mucho mayor que el utilizado en esta investigación, la cual es un estudio piloto para una investigación de mayor duración. Estos datos indican que en un corto periodo de tiempo no se logran resultados significativos, aunque se haga uso de las estrategias. De acuerdo con los resultados en el estudio de Gómez y Sobremazas (2012), si se aplica esta metodología de forma continua, estructurada y planeada para un largo periodo de tiempo, los resultados cambiarán significativamente y de manera positiva respecto a la utilidad de la TIM en la ELE. Esta deducción se convierte en el principal aporte de este estudio añadiendo, que, en futuras investigaciones se recomienda el uso del instrumento solamente para obtener un preámbulo del perfil de inteligencias del alumnado. Se recomienda que se realice el estudio en el periodo de un año escolar, periodo en el que se podrán observar diferencias significativas respecto al uso de las estrategias, que incluyen el uso de las IM en la ELE. Esto serviría de prueba para corroborar que la TIM se sigue mostrando como una gran herramienta educativa que permite el desarrollo integral del alumnado, a la vez que se adquiere un aprendizaje significativo en la ELE2.

Referencias

- Atta M. S. Salem, A. (2013). The Impact of Multiple Intelligences-Based Instruction on Developing Speaking Skills of the Pre-Service Teachers of English. *English Language Teaching*, 6(9). doi:10.5539/elt.v6n9p53.
- Botwina, R. (2010). Towards Creative Foreign Language Teaching: The Theory of Multiple Intelligences in Use. *Journal Of Pedagogy And Psychology "Signum Temporis"*, 3(1). doi:10.2478/v10195-011-0029-2.
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Galera, E. M. (2015). Relación entre inteligencias múltiples, creatividad y rendimiento académico en matemáticas para la elección de materias optativas. Badajoz: AnthroPiQa.
- García, C. (2012). *Inteligencias Múltiples, Creatividad y Rendimiento Académico en*

- Educación Secundaria. (Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1306>.
- García, M.L. (2014). Inteligencias Múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de Educación Secundaria. (Tesis de doctorado, Universidad de Alicante). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/45426>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York, NY: Basic Books.
- Gómez, C., & Sobremazas, C. (2012, junio). La teoría de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje en el aula de inglés: un estudio de caso. In *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias* Comunicación presentada en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, España.
- Mohammadzadeh, A., & Jafarigohar, M. (2012). The Relationship between Willingness to Communicate and Multiple Intelligences among Learners of English as a Foreign Language. *English Language Teaching*, 5(7). doi:10.5539/elt.v5n7p25.
- Moreno, J. & Planells, B. (2016). Propuesta para la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el sistema de Educación Infantil en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 199-207.
- Núñez, J., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pineda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11-21. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.10.002.
- Smagorinsky, P. (1995). Multiple Intelligences in the English Class: An Overview. *The English Journal*, 84(8), 19. doi:10.2307/821183.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied Linguistic research*. Oxford University Press.
- Sun, L. (2013). Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *TPLS*, 3(2). doi:10.4304/tpls.3.2.371-375.

Fernández-Río, J. (2018). Creación de vídeos educativos en la formación docente: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 115-127.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.293121>

Creación de vídeos educativos en la formación docente: un estudio de caso

Javier Fernandez-Río
Universidad de Oviedo

Resumen

El objetivo fue valorar la respuesta de futuros docentes de Educación Primaria ante un proyecto de diseño, elaboración y presentación de un video educativo. 92 estudiantes ($21,21 \pm 2,13$ años) que cursaban 3^{er} curso del Grado de Maestro en Educación Primaria accedieron a participar. Ante la no-existencia de un cuestionario específico de extracción de datos se elaboraron dos: A. para valorar las creencias de los participantes sobre los videos educativos como herramienta pedagógica (pre-post) y B. para valorar de manera directa la experiencia (post). También se pidió a los participantes que contestaran a una pregunta abierta al final de la experiencia. Los resultados cuantitativos mostraron aumentos significativos en varias variables: estimula el compromiso docente y discente, proporciona aprendizajes significativos, desarrolla competencias básicas, permite integrar contenidos de diferentes asignaturas, promueve la creatividad y ofrece más ventajas que inconvenientes en la práctica docente. Los datos cualitativos revelaron cinco temas positivos: experiencia satisfactoria/positiva/interesante, útil para la labor docente, trabajo en grupo, motivadora y creatividad, y uno negativo: actividad difícil. La elaboración de videos educativos se ha mostrado como una herramienta valiosa en la formación inicial de futuros docentes, ya que además de potenciarla, es vista como adecuada para su labor docente futura.

Palabras clave

Educación audiovisual; formación del profesorado; pedagogía de los medios; material didáctico

Creating educational videos in Teacher Training: a case study

Abstract

The main goal was to assess the response of prospective primary education teachers to a project over the design, elaboration and presentation of an educational video. 92 students ($21,21 \pm 2,13$ years)

Contacto: Javier Fernández-Río, javier.rio@uniovi.es, c) Aniceto Sela, s/n, despacho 219

La presente investigación se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Docente PAINN-15-006, titulado: "Project-Based Learning: diseño, elaboración y edición de vídeos didácticos para la formación docente inicial" de la Universidad de Oviedo.

enrolled in year-3 of the Bachelor of Arts: Primary Education agreed to participate. Since there was not a specific assessment instrument, two questionnaires were developed: A. to assess participants' beliefs on educational videos as pedagogical tools (pre-post) and B. to assess the project after its implementation (post). Participants were also asked to answer an open-ended question at the end of the project. Quantitative results showed that participants significantly increased several variables: stimulates teacher and students' commitment, promote significant learning, develop basic competences, helps integrate contents from different subjects, fosters creativity and has more advantages than disadvantages for teaching. Quantitative analysis revealed five positive themes: satisfactory/positive/interesting experience, useful for teaching, group work, motivating and creativity; and one negative: difficult task. The design, elaboration and presentation of educational videos is seen as a valuable tool in the initial training of Primary Education teachers. It helps strengthen their training, and it is seen as appropriate for their future teaching practice.

Key words

Audio-visual education; teacher training; didactic materials; media pedagogy.

Introducción

La mayoría de los materiales y recursos que se utilizan en los contextos de enseñanza de todos los niveles educativos responden a un formato impreso (Ramírez, 2012). Lentamente, la cultura tecnológica ha ido impregnando las aulas en las últimas décadas y el mundo audiovisual representado por el video, el ordenador o internet van formando parte de los recursos habituales que usan los docentes. Como señala Ferrés (1992), acercar la escuela al mundo audiovisual permite unir dos mundos contrapuestos, pero no antagónicos: los medios de masas, que representan la capacidad de fascinar, pero de manera impersonal, y la escuela, que representa la voluntad de personalizar, pero a menudo incapaz de seducir por sus planteamientos rígidos, arcaicos y, en ocasiones, totalmente alejados de los verdaderos protagonistas: los estudiantes. Zunzunegui (1984) considera que los documentales audiovisuales ayudan a “ficcionalizar” una realidad existente, volviendo la educación entretenida a los ojos de docentes y discentes, motivándoles (Cebrián & Solano, 2008). Entre otras cosas porque el lenguaje audiovisual permite la comunicación en varios canales a la vez (verbal, visual, textual, musical...), influyendo de distintos modos o a distintos niveles (racional, emotivo, estético, afectivo...) en el receptor (Ezquerro, 2010). Todo esto permite explicar por qué el mensaje audiovisual incide en el alumno de un modo diferente al mensaje verbal o escrito. Por tanto, la elaboración de videos educativos puede ser una potente herramienta didáctica que los futuros docentes deben conocer, pero para saber su verdadero valor, la universidad debe convertirse en un centro dinámico que aporte conocimientos, pero también investigación y reflexión sobre el impacto del uso de las nuevas tecnologías en el contexto educativo (Salinas, 1995).

Para Ríos y Cebrián (2000, p. 168), el video educativo debe estar “diseñado, producido, experimentado y evaluado para ser insertado en un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma concreta y creativa”, porque debe guardar un equilibrio entre el rigor científico (cientificismo) y el lenguaje vulgar (vulgarización) (Salinas, 1995). Su utilidad es grande, ya que la elaboración y edición de videos educativos permite desarrollar las siguientes funciones (Cebrián & Solano, 2008): (1) Organizadora del conocimiento: enlazar conocimientos previos de los estudiantes; (2) Ilustrativa: ayudar a ilustrar las explicaciones del docente; (3) Informativa: permitir informar sobre temas y contenidos concretos o mezclados; (4) Motivadora: estimular el interés por un tema; y (5) Evaluadora: evaluar el aprendizaje tanto el del alumno como el del docente. Como señalan De Souza y Ferreira (2008, p. 460) “el momento de confeccionar un material es un momento altamente

pedagógico”, ya que el docente tiene que valorar si el material que ha elaborado es el adecuado para el contexto al que va dirigido. Más aún, en algunas ocasiones, el video educativo se puede convertir en argumental, ya “que narra un suceso utilizando un formato dramático” (Jaramillo, 2005, p. 122). Esta versión pueda hacer que el mensaje llegué incluso de manera más fácil, más atractiva a los estudiantes. La idea es que sea el profesor el “productor del contenido”, para lo que necesita nuevas competencias. Este productor es considerado por de Souza y Ferreira (2008) profesor-investigador-productor, desarrollando a través de la elaboración de videos educativos habilidades de investigación de su propio contexto de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el Aprendizaje-Basado en Proyectos (PBL) define un formato de instrucción que, como adelanta su denominación, usa los proyectos como eje central. Se fundamenta en el uso de cuestiones o problemas “abiertos” (con diferentes soluciones) que promueven el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y el aprendizaje de contenidos específicos para resolver cuestiones relacionadas con su contexto profesional (Chang & Lee, 2007). Así, un proyecto es una tarea compleja basada en un problema o una cuestión a resolver que involucra al estudiante en el diseño, la resolución de dificultades, la toma de decisiones y la investigación, proporcionándole la oportunidad de trabajar de manera autónoma y culminar todo el proceso con un producto real (Thomas, 2000). La diferencia fundamental con el aprendizaje-basado en problemas radica que en este último lo importante es el proceso, mientras que en PBL, además del proceso, la solución, el producto final es perseguido y altamente valorado (Cavanaugh, 2004). Se trata de un planteamiento pedagógico en el que se desplaza la atención desde lo que hace el profesor a lo que debe hacer el alumno para tomar mayor responsabilidad y control sobre su proceso de aprendizaje (Chocarro, González-Torres, & Sobrino-Morrás, 2007). El objetivo es lograr que el estudiante se involucre en este, autorregulándolo, para desarrollar competencias (aprender a aprender) que le permitan un aprendizaje a lo largo de la vida. En el contexto de la formación docente, el PBL es considerado un planteamiento de gran valor, ya que ayuda a los estudiantes en su propio aprendizaje, pero también a usarlo en sus futuros estudiantes (Howard, 2002). Existen publicadas diversas experiencias en las que se ha usado el video educativo como herramienta para la enseñanza en educación secundaria (Ezquerro, 2010; Moreno & Rodríguez, 2011) y en educación primaria (Cebrián & Solano, 2008; Ramírez, 2012). Sin embargo, tan solo se ha publicado dos experiencias desarrolladas en el ámbito universitario en la que futuros docentes elaborasen videos como instrumentos de aprendizaje: Hortigüela y Perez (2015), en un grupo de futuros docentes de Educación Física, observaron una mayor regulación del trabajo y una mayor aplicabilidad del aprendizaje adquirido en los estudiantes que tuvieron que elaborar los videos. Por otro lado, Quesada (2015) encontró que la producción y edición de videos ayudaba en la enseñanza de un segundo idioma a un grupo de 15 futuros docentes de inglés.

En base a todo lo anteriormente expuesto, el objetivo fundamental del presente estudio fue valorar la respuesta de futuros docentes de Educación Primaria ante un proyecto de diseño, elaboración y presentación de un video educativo, dándoles voz para conocer sus impresiones ante una experiencia novedosa para ellos.

Metodología

Participantes

Para la selección de los participantes se empleó una técnica de muestreo no probabilístico intencional por accesibilidad (Bisquerra, 2012). Las unidades de muestreo fueron los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad del

investigador. Un total de 92 estudiantes (51 varones y 41 mujeres), $21,21 \pm 2,13$ años, que estaban cursando una asignatura del 3^{er} curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, accedieron a participar. Declararon tener poca experiencia previa en el diseño y edición de video ($2.11 \pm 0,92$ en una escala Likert de 1= ninguna, a 5= mucho).

Instrumentos

Dada la no-existencia de un instrumento de valoración específico, se elaboraron dos cuestionarios *ad hoc*:

Cuestionario A. Compuesto por 17 ítems, fue diseñado para valorar las actitudes del alumnado hacia el diseño de vídeos educativos antes y después de la intervención (pre-post-test). Se incluyeron frases para determinar las actitudes y creencias de los sujetos acerca de los videos educativos como herramienta metodológica, como estrategia para trabajar la interdisciplinariedad, en su relación con la educación en valores y como herramienta de evaluación. Fue completado por los estudiantes antes y después de la intervención (pre-post).

Cuestionario B. Compuesto por 22 ítems, pretendía la valoración directa de la experiencia por parte de los participantes una vez desarrollada esta (solo post-test). Se preguntó, entre otros aspectos, por el grado de utilidad, el esfuerzo, la motivación, la satisfacción o el compromiso de cada participante durante la misma.

En ambos cuestionarios cada ítem fue valorado mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = indiferente, 4 = de acuerdo, 5= muy de acuerdo) para expresar el grado de identificación con cada una de las frases. El primero también contenía algunas preguntas relativas al género, la edad y la experiencia-formación previa en el diseño de videos.

Pregunta abierta. Con la finalidad de valorar las impresiones de los estudiantes participantes tras la experiencia vivida se les pidió que contestaran a la siguiente pregunta abierta: “Por favor, describe tus sensaciones, ideas y/o pensamientos sobre la experiencia de diseñar, elaborar y presentar un video educativo”. Las preguntas de respuesta abierta son consideradas una versión modificada de las entrevistas; por lo tanto son plenamente válidas en investigación (Esses & Maio, 2002), porque, entre otras cosas, permiten a los participantes explicarse plenamente sin limitaciones de tiempo y/o espacio.

Diseño y procedimiento

El diseño de investigación utilizado fue de tipo mixto (cualitativo-cuantitativo), longitudinal (pre-test-post-test). En primer lugar se obtuvo la aprobación del comité de ética de la Universidad donde se llevó a cabo la investigación. En segundo lugar se logró el consentimiento informado de todos los participantes. Estos, futuros docentes, en grupos de trabajo cooperativos debían diseñar, elaborar y presentar un vídeo didáctico adaptado a la edad de los futuros receptores (alumnado de Educación Primaria) en el que se explicara un juego inventado por ellos. Así debían elaborar el guión, dirigir la producción, realizar la edición del material elaborado y evaluar el resultado hasta obtener el producto final. Siguiendo a Salinas y Sureda (1987), se les pidió que este debía estimular en el estudiante la actividad intelectual y el deseo de acudir a otros recursos (saber más), debía tener cierta flexibilidad de uso, que se integrara en el medio social y cultural del estudiante y adaptado al nivel de desarrollo de la audiencia (estudiantes de Educación Primaria). El producto final fue expuesto al resto de compañeros de la clase que lo evaluaron a través de una rúbrica y cuya nota pasaba a formar parte de la nota final de la asignatura. Antes y después de la intervención, todos los estudiantes contestaron un cuestionario (A) y solo después de la experiencia respondieron a otro cuestionario (B) y también a una pregunta final abierta. Se

les pidió que contestaran de forma veraz, indicándoles que sus contestaciones eran totalmente anónimas y que no afectarían a la calificación de la asignatura. El tiempo empleado en la administración del cuestionario fue aproximadamente de 15 minutos.

Análisis y resultados

Los datos obtenidos a través de los dos cuestionarios (cuantitativos) fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS (versión 22.0). En primer lugar se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) para valorar la normalidad de los datos; obteniéndose valores de Sig. ≤ 0.05 en casi todos. Este dato señalaba que no se cumplía el criterio de normalidad en su distribución. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas. Se solicitó la estadística descriptiva de todos los ítems del cuestionario. Para el análisis pre-test-post-test se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon. En aquellos valores en los que se detectaron diferencias significativas se calculó el tamaño del efecto, que muestra la intensidad de la diferencia. Se empleó la siguiente fórmula: $f = [(M_{pre} - M_{post}) / SD_{pre}]$ (Fritz, Morris & Richler, 2012). El tamaño del efecto se considera: débil: 0-0.20; modesto: 0.21-0.50; moderado: 0.51-1.00; y fuerte: >1.00 (Coe, 2000).

Los datos obtenidos a través de la pregunta abierta (cualitativos) fueron analizados usando los métodos de comparaciones constantes (Libarkin & Kurdziel 2002) y de inducción analítica (Saldaña, 2009) con objeto de identificar y extraer categorías y patrones de respuesta comunes. Para ello se empleó el programa informático MAXQDA 11 de ayuda en el tratamiento de información cualitativa. Las respuestas fueron leídas y re-leídas estableciendo las categorías a partir del análisis y agrupamiento de las distintas respuestas en base a la estructura del modelo de la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2002). Identificadas las categorías de análisis, se compararon y contrastaron éstas. Finalmente, los datos fueron re-analizados con el objetivo de encontrar discrepancias o malas interpretaciones (Miles & Huberman, 1994).

Resultados

Valoración cuantitativa de la experiencia

La tabla 1 muestra los resultados del cuestionario B (solo post-test). Los participantes consideraron la experiencia muy positiva, ya que puntuaron de manera muy alta casi todos los ítems. 16 de los 22 fueron valorados con un 4 o más (en una escala del 1 al 5). Las puntuaciones más altas se obtuvieron en: “despertar interés por la asignatura”, “implicación de compañeros en el trabajo”, “valoración positiva por parte de los compañeros”, “usar cuando sea docente” y “valoro más los vídeos educativos”. Todas alcanzaron niveles de respuesta por encima de 4.37.

Algunas de las preguntas hacían referencia al proceso de elaboración del video educativo y las respuestas reflejaron la dificultad de este proceso, seguramente por la falta de experiencias previas en este campo: “fácil elegir material” y “fácil editar video”. En ambos casos las puntuaciones estuvieron por debajo de 2.17 (debemos recordar que para estas preguntas, puntuaciones bajas indican mayor dificultad).

Tabla 1.

Valoración de la experiencia (solo post-test).

| Items | M | DT |
|---|------|------|
| 1.1. Fácil elegir material | 1.32 | 0.47 |
| 1.2. Fácil hacer guion | 3.55 | 0.82 |
| 1.3. Fácil editar video | 2.16 | 0.88 |
| 1.4. Conocer nuevos recursos | 3.82 | 0.92 |
| 1.5. Mejorar habilidades expresivas | 3.55 | 0.82 |
| 1.6. Adquirir contenidos | 2.92 | 0.96 |
| 1.7. Creatividad e imaginación | 4.00 | 0.90 |
| 1.8. Contribución en mi aprendizaje | 3.97 | 0.88 |
| 1.9. Conectar contenidos varias asignaturas | 4.05 | 0.95 |
| 1.10. Experiencia satisfactoria | 4.26 | 0.76 |
| 1.11. Usar cuando sea docente | 4.39 | 0.59 |
| 1.12. Mejora competencias docentes | 4.13 | 0.84 |
| 1.13. Mostrar capacidades diferentes | 4.34 | 0.70 |
| 1.14. Despertar interés por la asignatura | 4.84 | 0.37 |
| 1.15. Encaja con mi forma de aprender | 4.29 | 0.76 |
| 1.16. Motiva para otros contenidos | 4.03 | 0.54 |
| 1.17. Aumenta implicación asignatura | 4.29 | 0.69 |
| 1.18. Aumenta el trabajo en grupo | 4.08 | 0.81 |
| 1.19. Me siento orgulloso del video creado | 4.00 | 0.69 |
| 1.20. Valoro más los videos educativos | 4.37 | 0.67 |
| 1.21. Implicación de compañeros en el trabajo | 4.63 | 0.67 |
| 1.22. Valoración positiva por los compañeros | 4.42 | 0.68 |

Los resultados recogidos a través del cuestionario A (pre-post) una vez finalizado el proyecto fueron especialmente positivos, ya que mostraron que se habían producido cambios significativos en todas las cuestiones planteadas excepto en los items 2.4, 2.7, 2.12 y 2.15 (tablas 2 y 3). Además, el análisis del tamaño del efecto mostró que todos estos cambios podían considerarse entre moderados y fuertes. No se encontraron diferencias significativas en función del género.

Valoración cualitativa de la experiencia

El análisis de los datos cualitativos obtenidos a través de la pregunta abierta produjeron cinco temas positivos: experiencia satisfactoria/positiva/interesante, útil para la labor docente, trabajo en grupo, motivadora y creatividad, pero también uno negativo: actividad difícil. A continuación se describe cada uno de ellos y algunas respuestas de los estudiantes

se usan para ilustrarlos (los nombres no son reales). Entre paréntesis se refleja el número de “trozos de texto” que se asignaron a cada uno de los temas.

Tabla 2.

Resultados antes y después de la intervención.

| Ítems | Pre-test | | Post-test | | f |
|---|----------|------|-----------|------|------|
| | M | DT | M | DT | |
| 2.1. Estimula el compromiso del docente | 4.11 | 0.68 | 4.47* | 0.55 | 0.53 |
| 2.2. Estimula el compromiso del alumnado | 4.03 | 0.91 | 4.63* | 0.54 | 0.66 |
| 2.3. Posibilita la inclusión de los estudiantes | 3.66 | 0.93 | 4.61* | 0.67 | 1.02 |
| 2.4. Permite aprender más rápido | 3.75 | 0.76 | 3.89 | 0.63 | - |
| 2.5. Proporciona aprendizajes significativos | 3.84 | 0.78 | 4.55* | 0.55 | 0.91 |
| 2.6. Incentiva el aprendizaje cooperativo | 3.92 | 0.96 | 4.63* | 0.67 | 0.74 |
| 2.7. Fomenta la innovación educativa | 3.89 | 0.83 | 3.98 | 0.52 | - |
| 2.8. Desarrolla competencias básicas | 3.92 | 0.81 | 4.37* | 0.58 | 0.56 |
| 2.9. Permite integrar contenidos de diferentes materias | 3.45 | 0.92 | 3.95* | 0.65 | 0.54 |
| 2.10. Permite trabajar valores | 4.05 | 0.86 | 4.61* | 0.59 | 0.65 |
| 2.11. Promueve la creatividad | 4.24 | 0.88 | 4.74* | 0.50 | 0.57 |
| 2.12. Desarrolla la autonomía docente | 3.82 | 0.76 | 4.02 | 0.58 | - |
| 2.13. Fomenta la co-educación | 3.79 | 0.90 | 4.37* | 0.58 | 0.64 |
| 2.14. Permite evaluar la implicación del alumnado | 3.87 | 0.77 | 4.53* | 0.60 | 0.86 |
| 2.15. Posibilita evaluar competencias básicas | 3.96 | 0.81 | 4.02 | 0.63 | - |
| 2.16. Evalúa capacidades alumnado de manera integral | 3.47 | 0.89 | 4.16* | 0.67 | 0.77 |
| 2.17. Más ventajas que inconvenientes en práctica docente | 3.97 | 0.78 | 4.61* | 0.49 | 0.82 |

* $P \leq 0,05$. f: tamaño del efecto.

Tabla 3.

Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral.

| | 2.1 | 2.2 | 2.3 | 2.5 | 2.6 | 2.8 | 2.9 | 2.10 | 2.11 | 2.13 | 2.14 | 2.16 | 2.17 |
|-----|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Z | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | 2.408 _b | 3.062 _b | 4.064 _b | 3.486 _b | 3.270 _b | 2.800 _b | 2.499 _b | 3.028 _b | 2.687 _b | 3.272 _b | 3.592 _b | 3.381 _b | 3.350 _b |
| Sig | .016 | .002 | .000 | .000 | .001 | .005 | .012 | .002 | .007 | .001 | .000 | .001 | .001 |

· Experiencia satisfactoria/positiva/interesante (69 trozos de texto). Puede ser considerado el tema más representativo del estudio, ya que fue el más mencionado por los participantes. Indica que el trabajo, planteado como una tarea obligatoria de la asignatura

cursada, fue catalogado en términos positivos. Veamos algunas frases representativas de los propios participantes en la misma:

“Las sensaciones son buenas, creo que es muy productiva para los alumnos” (Cecilia)

“Me ha parecido una actividad muy entretenida, divertida y enriquecedora” (Nico)

· Útil para la labor docente (37 trozos de texto). Este tema aparece como el segundo más mencionado en la investigación. Es significativo que casi un tercio del alumnado participante considera la realización de videos educativos una herramienta útil para su futuro profesional. Veamos algunas frases que muestran este pensamiento:

“... es de gran utilidad para nuestra labor docente, ya que hemos aprendido nuevas técnicas de aprendizaje que podremos utilizar más adelante en los centros” (Emilio)

“El video puede ser una doble herramienta: hace más sencillas las explicaciones y posibilita enseñarlo al alumnado para que vea sus errores y sus aciertos de primera mano” (Ana)

“En un futuro como docente me gustaría tener la oportunidad de realizar esta propuesta” (Kike)

“Creo que como docentes es un buen recurso” (Pili)

· Trabajo en equipo (22 trozos de texto). Este tema aparece reflejado en los comentarios de bastantes participantes; circunstancia esperada, ya que la realización del video (proyecto) se planteaba con un trabajo de grupo. No obstante, la aparición de este tema refleja que el trabajo realizado fue, realmente, en grupo. Veamos algunos trozos de texto:

“Ha sido una experiencia totalmente nueva... En ella he aprendido a trabajar en equipo” (Tomás)

“Ha sido una manera muy entretenida de interactuar y compartir con el resto de los compañeros” (Alex)

· Motivadora (19 trozos de texto). En contextos donde conseguir motivar a los estudiantes es en muchas ocasiones complicado, fue gratificante comprobar cómo este tema se repetía en los comentarios de varios participantes:

“Me he sentido muy motivado, porque era la primera vez que trabajaba con este recurso y además ver que los compañeros disfrutaban es una gran satisfacción” (Toño)

“Es muy productiva para los estudiantes” (Jose)

· Creatividad (16 trozos de texto). Puede considerarse de importancia la aparición de este tema, ya que esta competencia es esencial en el mundo educativo, tanto para docente como para discentes:

“De gran ayuda para potenciar la imaginación” (Jesús)

“Despierta la creatividad del alumno” (Helen)

· Actividad difícil (16 trozos de texto). No todos los temas extraídos del análisis de los comentarios de los participantes fueron positivos. Algunos de ellos manifestaron la dificultad del proyecto a realizar debido a sus escasos conocimientos en el tema:

“La realización del video es complicada, si no se tienen nociones básicas como es mi caso” (Elena)

“...como inconveniente la falta de formación previa” (Emilio)

A pesar de reconocer la dificultad de la tarea, esa “complejidad extra” hizo que el resultado final fuera mucho más valorado; especialmente, porque los compañeros lo valoraron positivamente:

“Me ha resultado algo difícil, pero al terminar el video me sentí orgulloso de él, ya que costó bastante trabajo y gustó a los compañeros” (Luis)

Discusión y conclusiones

El objetivo fundamental de esta investigación era valorar la respuesta de futuros docentes de Educación Primaria ante el desarrollo de un proyecto de diseño, elaboración y presentación de un video educativo. Los resultados cuantitativos mostraron que los participantes valoraron muy positivamente la experiencia, aumentando significativamente gran parte de las variables medidas: estimula el compromiso del docente y del discente, proporciona aprendizajes significativos, desarrolla competencias básicas, permite integrar contenidos de diferentes asignaturas, promueve la creatividad y ofrece más ventajas que inconvenientes en la práctica docente. El análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes reveló cinco temas positivos: experiencia satisfactoria/positiva/interesante, útil para la labor docente, trabajo en grupo, motivadora y creatividad, y uno negativo: actividad difícil.

En los tres instrumentos de recogida de información utilizados en la investigación (dos cuestionarios y una pregunta abierta) destaca una idea expresada por los participantes de diferentes maneras: la creación de videos educativos es una “2.17. Herramienta que aporta más ventajas que inconvenientes”, “1.12. Mejora las competencias docentes” y que piensan “1.11. Usar cuando sean docentes”. Desde el punto de vista de la formación docente inicial, este resultado es plenamente satisfactorio, ya que muestra que la labor realizada puede tener impacto en el futuro profesional de la que la reciben. Lo encontrado en el presente estudio está en consonancia con estudios anteriores en futuros docentes que tras la elaboración de videos educativos (Quesada, 2015) y experimentar el ABP también manifestaron su intención de usar el aprendizaje adquirido a través de este planteamiento en su vida profesional futura (Cavanaugh, 2004). Parece pues que este tipo de planteamientos pedagógicos posibilita la ansiada unión entre teoría y práctica educativa; un objetivo largamente demandado y que autores como Clará y Maurí (2010) consideran que se puede alcanzar en la formación docente a través del uso de lo que ellos denominan “artefactos prácticos” y que desarrollan los docentes para adaptar la teoría a la práctica real, al contexto educativo. En nuestro caso, los videos educativos pueden considerarse artefactos prácticos que parecen ayudar a unir los planteamientos teóricos de las facultades a la realidad educativa de los futuros docentes. Así parecen verlo los verdaderos protagonistas, los estudiantes y futuros maestros: “Sin ninguna duda ha sido una buena experiencia trabajando esta actividad [creación de un video], que espero poder hacer en un futuro como maestro” (Pablo).

Los participantes manifestaron que la experiencia había sido positiva e interesante y motivadora: “Ha sido una experiencia satisfactoria y útil” (Nuria), “...favorece la participación y la motivación del alumnado” (Toñi). Sensación que también se reflejó en la alta puntuación de un ítem del cuestionario: 1.10. “Experiencia satisfactoria”. Esta idea también fue manifestada por estudiantes participantes en experiencias anteriores de creación de videos educativos en Educación Superior: “Se aprecia, a su vez, que los estudiantes practicantes están anuentes y motivados” (Quesada, 2015, p. 17), “el grupo que elaboró de manera autónoma los videos virtuales como elemento formativo experimentó un aumento tanto en la implicación en las tareas...” (Hortigüela & Perez, 2015, p. 94). Debemos recordar que entre las funciones que Cebrián y Solano (2008) asignan a la creación de videos educativos es la motivadora, promoviendo la curiosidad de los estudiantes por el tema en concreto que se está desarrollando. Otro de los ítems del cuestionario más altamente valorado por los participantes fue, precisamente, el que señalaba que la creación de videos educativos “2.1. Estimula el compromiso docente” y “2.2. Estimula el compromiso del alumnado”. La siguiente frase, recogida a través de la respuesta abierta, refleja esta idea: “En cuanto al alumnado, puede ser un recurso para que se implique más” (Javi). La razón detrás de esta idea nos la ofrece otro de los ítems más altamente valorados “2.3. Posibilita la inclusión de los estudiantes” y les hace protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo por proyectos busca una enseñanza centrada en el estudiante (Thomas, 2000), que le empodere en su formación, que le ayude a aprender a aprender, a auto-regular su aprendizaje, como señalan Hortigüela y Perez (2015). Por lo tanto, la creación de videos educativos como herramienta en la formación docente puede considerarse como una experiencia satisfactoria desde el punto de vista del que la recibe: el alumnado, ya que la ven como algo que despierta su interés y les motiva en su formación.

El aprendizaje cooperativo fue otra de las ideas expresadas por los participantes a través de los tres instrumentos de recogida de información: el proyecto de creación de videos educativos “2.6. Incentiva el aprendizaje cooperativo”, aumenta la “1.21. Implicación de compañeros en el trabajo”, “2.13. Fomenta la co-educación” y “1.18. Aumenta el trabajo en grupo”. Este era un resultado hasta cierto punto esperado, ya que el aprendizaje cooperativo es uno de los elementos esenciales del ABP (Diehl, Grobe, Lopez & Cabral, 1999) y todo el proyecto se basó en grupos de trabajo cooperativos. Este tipo de planteamientos ayuda a que los estudiantes focalicen su atención en el aprendizaje y en metas de maestría (Ames, 1984). No obstante, aunque el planteamiento que nos habíamos marcado era cooperativo, en multitud de ocasiones no se llega a lograr porque se generan relaciones asimétricas entre los estudiantes que impiden que el trabajo sea verdaderamente cooperativo (Leinonen, Järvelä & Lipponen, 2003). Por lo tanto es muy gratificante comprobar a través de las manifestaciones de los verdaderos protagonistas (los estudiantes), que se ha logrado: “Favorece el trabajo en grupo, ya que se intentan incluir ideas de todos los miembros, además, ayuda a soltarse y perder la timidez” (Ana). Quizá la motivación creada por el proyecto de elaborar el video ha conseguido que todos los componentes de los grupos se implicaran en la tarea, cooperando. De hecho, otra muestra del impacto del proyecto desarrollado por los participantes durante su formación docente es que valoraron muy positivamente aspectos como que la realización de un video educativo ayudó a “1.14. Despertar interés por la asignatura”; es decir, motivó a los estudiantes. Este aspecto es de destacar, ya que la motivación del alumnado debe ser una preocupación de los formadores universitarios.

En línea con la idea de la motivación del alumnado universitario, otro de los resultados interesantes obtenidos a través de los cuestionarios es que el diseño y elaboración de videos educativos: “1.15. Encaja con mi forma de aprender” ya que permite “1.13. Mostrar

capacidades diferentes”. El hecho de que estas dos cuestiones obtuvieran puntuaciones muy altas indica que el formato del proyecto desarrollado está adaptado a estudiantes del siglo XXI que usan las tecnologías de la información y la comunicación y en especial los videos de una manera natural y frecuente. Como señala Jaramillo (2005, p. 123): “la educación habría de estar cada vez más relacionada con el entorno mediático y preparar a los estudiantes para un futuro en el cual... deberán continuar haciendo uso de sus destrezas en el manejo, la interpretación y la producción de medios”. Proyectos como el diseño, elaboración y presentación de un video educativo parecen contribuir en esta línea.

La última idea expresada por los participantes a través de los tres instrumentos de recogida de información fue que la elaboración de videos educativos “2.11. Promueve la creatividad” y fomenta “1.7. Creatividad e imaginación”. La riqueza del lenguaje audiovisual, que permite expresarse en diferentes canales como el verbal, el visual, el textual, el gráfico o el musical (Zunzunegui, 1984) hace que las posibilidades de creación se expandan, promoviendo la búsqueda de nuevas posibilidades por parte de los creadores; es decir, su creatividad e imaginación. Autores anteriores ya han señalado la bondad del video educativo para estimular la creatividad de los estudiantes (Ramírez, 2012), aunque este trabajo de investigación da un paso más y señala que la creación de videos educativos produce este tipo de estímulo. Como señala el propio alumnado participante: “...supone un buen método para estimular la creatividad, ya que hay que pensar qué hacer, cómo hacerlo, cómo va a resultar” (Joss). Por lo tanto, la creación de videos educativos parece ayudar a promover la creatividad y la imaginación de los participantes.

Finalmente, la idea de desarrollar la creatividad y la imaginación encaja con otra de las ideas que recibieron una puntuación más alta en los dos cuestionarios: la creación de videos educativos “2.9. Permite integrar y conectar contenidos de diferentes materias”, “1.9. Conectar contenidos varias asignaturas”, “1.16. Motiva para otros contenidos” y “2.8. Desarrolla competencias básicas” que son transversales a diferentes asignaturas de la formación docente inicial. La interdisciplinariedad es una característica ligada directamente a los videos educativos (de Souza & Ferreira, 2008), ya que estos se convierten en una herramienta que posibilita la mezcla de contenidos de diversa índole. Debemos tener en cuenta que la posibilidad de usar diferentes canales de comunicación (Ezquerro, 2010) posibilita también la integración de contenidos de diferente índole para un enriquecimiento mutuo. Como señalan los protagonistas de esta experiencia: “El video permite ver nuevos recursos aprovechables en el aula” (Felipe), lo cual da más posibilidad al tratamiento interdisciplinar de los contenidos.

La presente investigación también tiene limitaciones. En primer lugar, la muestra es algo limitada. Nuevas investigaciones deben llevarse a cabo en muestras más amplias. En segundo lugar, todo el proyecto se realizó en un curso concreto de una titulación. Futuros proyectos de investigación deberían realizarse en otros cursos u otras titulaciones. Finalmente, la duración de la investigación fue de un cuatrimestre. Futuras investigaciones deberían realizarse durante periodos de tiempo más largos.

El diseño, creación y elaboración de videos educativos se ha mostrado como una herramienta valiosa en la formación inicial de futuros docentes: estimula el compromiso del docente y del discente, proporciona aprendizajes significativos, desarrolla competencias básicas, permite integrar contenidos de diferentes asignaturas, promueve la creatividad y ofrece más ventajas que inconvenientes en la práctica docente. La experiencia fue catalogada de experiencia satisfactoria/positiva/interesante, útil para la labor docente y motivadora, donde se desarrolla el trabajo en grupo y la creatividad. Además de potenciar su formación docente inicial, la creación de videos educativos es vista como adecuada para su labor docente futura.

Referencias

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive motivation analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research in motivation in education: Student motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Bisquerra, R. (coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cavanaugh, C. (2004). Project-based learning in undergraduate educational technology. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004* (pp. 2010-2016). Chesapeake, VA: AACE.
- Cebrián, M. y Solano, N. (2008). Evaluación de material videográfico de apoyo al aula de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 43-58.
- Chan, A. y Lee, M. J. (2007). We Want to be Teachers, Not Programmers: In Pursuit of Relevance and Authenticity for Initial Teacher Education Students Studying an Information Technology Subject at an Australian University. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6(79), 79-97.
- Chocarro, E., González-Torres, M. C. y Sobrino-Morrás, Á. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98.
- Clará, M. y Mauri, T. (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207.
- Coe, R. (2000). *What is an "effect size"?* CEM Centre, Univeristy of Durham. Descargado de: www.cemcentre.org/renderpage.asp?linkid=30325016. Accessed: June 14, 2016.
- De Souza, K. I., & Ferreira, S. (2008). El uso del video digital en clase de enseñanza: una propuesta pedagógica. *Comunicar*, 16(31), 457-462.
- Diehl, W., Grobe, T., Lopez, H. y Cabral, C. (1999). *Project-based learning: A strategy for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning.
- Esses, V. M. y Maio, G. R. (2002). Expanding the assessment of attitude components and structure: The benefits of open-ended measures. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 71-101.
- Ezquerro, Á. (2010). Desarrollo audiovisual de contenidos científico-educativos. Vídeo: las vacas no miran al arco iris. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 353-366.
- Ferrés, J. (1992): Pistas para la integración del vídeo en la enseñanza, en J.I. Aguaded (Coord.): *Medios audiovisuales para profesores*. Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Fritz, C. O., Morris, P. E. y Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2.
- Hortigüela, D. y Perez, Á. (2015). Análisis de la implicación y la regulación del trabajo del alumno mediante el uso de herramientas virtuales. *Vivat Academia*, 18(131), 82-97.
- Howard, J. (2002). Technology-enhanced project-based learning in teacher education: Addressing the goals of transfer. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(3), 343-364.

- Jaramillo, A. (2005). Vídeo argumental y educación en ciencias: una relación paradójica. *Comunicar*, 24, 121-128.
- Leinonen, P., Järvelä, S., & Lipponen, L. (2003). Individual students' interpretations of their contribution to the computer-mediated discussions. *Journal of Interactive Learning Research*, 14, 99-122.
- Libarkin, J. C. y Kurdziel, J. P. (2002). Research Methodologies in Science Education: The Qualitative-Quantitative Debate. *Journal of Geoscience Education*, 50(1), 78-86.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. SAGE Publications, inc.
- Moreno, M. M. y Rodríguez, F. A. (2011). Propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de conceptos físicos básicos a partir del uso del video de ciencia ficción y prácticas de aula demostrativas. *Revista Científica*, 13, 1-15.
- Quesada, M. J. (2015). The Creation of Educational Videos as a Teaching Strategy in the Training Process of Future English Teachers. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 127-146.
- Ramirez, C. I. (2012). El video educativo como estrategia de aprendizaje en las Instituciones Educativas del municipio de Palmira, Valle. *Criterio Libre Jurídico*, 17, 97-107.
- Ríos, J. M. y Cebrián, M. (2000). *Nuevas Tecnologías de la Comunicación y de la Información aplicadas a la Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- Salinas, J. (1995). Televisión y vídeo educativo en el ámbito universitario: producción, coproducción, cooperación. En J.I. Aguado y J. Cabero (Dir): *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (pp. 103-120). Huelva: Universidad Internacional Iberoamericana.
- Salinas, J. y Sureda, J. (1987). El vídeo interactivo de baja tecnología. *Bordón*, 269, 641-648.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Descargado el 15 de septiembre de 2016 de: <https://www.bie.org/files/researchreviewPBL.pdf>.
- Zunzunegui, S. (1984). Imagen. Documental, ficción. *Revista de Ciencias de la Información*, 2, 53-62.

Torres Soto, A. & Vallejo Ruiz, M. (2018). ¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 129-142.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.295261>

¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia

Ana Torres Soto, Mónica Vallejo Ruiz

Universidad de Murcia, España

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad analizar la formación de un grupo de estudiantes de Pedagogía valorando, específicamente, la profundidad del aprendizaje desarrollado a lo largo de su formación universitaria. Este estudio se ha abordado desde un diseño de estudio de caso utilizando un método no experimental descriptivo, en el que se ha aplicado un cuestionario diseñado ad hoc que recoge el conocimiento del alumnado a partir de la resolución de varias situaciones problemáticas propias de su ámbito profesional. Al tratarse de un caso concreto, se ha aplicado a los 47 estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia que se encontraban en el último curso. Los resultados muestran que un mayor número de estudiantes ha desarrollado un aprendizaje superficial, evidenciándose cotas de comprensión bajas y la resolución simple de problemas; pudiendo dilucidar, por tanto, que tienen dificultades para argumentar sus respuestas y para resolver problemas relevantes de su ámbito profesional.

Palabras clave

Enseñanza universitaria; aprendizaje significativo; calidad de la educación; taxonomía; evaluación del aprendizaje.

Is the university contributing to the development of quality learning? A study with students of Pedagogy

Contacto:

Ana Torres Soto, ana.t.s@um.es, Campus Universitario de Espinardo, Facultad de Educación, 30100, Murcia.

Abstract

This paper aims to analyze the competential formation of a group of Pedagogy students, valuing, specifically, the depth of learning developed throughout their university education. This study has been approached from a case study design using a non-experimental descriptive method, in which a questionnaire designed ad hoc has been applied that collects the students' knowledge from the resolution of several problematic situations of their professional scope. As it is a concrete case, it has been applied to the 47 students of Pedagogy of the University of Murcia who were in the last course. The results show that a greater number of students has developed a superficial learning, evidencing low levels of understanding and simple problem solving; Being able to elucidate, therefore, that they have difficulties to argue their answers and to solve relevant problems of their professional scope.

Key words

University teaching, meaningful learning, quality education, taxonomy, learning assessment.

Introducción

El proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) abre un nuevo periodo de reflexión y revisión del quehacer docente, favoreciendo, asimismo, una oportunidad para experimentar nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar en la universidad. Las numerosas experiencias piloto de adaptación al Grado, que fueron iniciadas en diversas universidades españolas, y los posteriores estudios de Grado se impulsaban con el propósito, entre otros, de favorecer la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esto implica promover el aprendizaje autónomo, sentar las bases del aprendizaje permanente y favorecer aprendizajes significativos y profundos que permitan la realización de actividades relevantes y significativas en contextos de actividad diversos y funcionales (Mauri, Colomina y Rochera, 2006; Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola Fernández y Serván Núñez, 2009). Así, las universidades comienzan a introducir cambios metodológicos basados en la incorporación de metodologías activas, tratando de establecer una conexión entre teoría y práctica y el paso de una formación meramente disciplinar a otra centrada en lo académico y lo profesional.

La asunción de cambios de tal envergadura nos lleva a preguntarnos si realmente se están provocando aprendizajes funcionales y relevantes en los estudiantes, dada la importancia que se otorga al desarrollo de competencias y a la formación para la empleabilidad en el contexto actual. Además, algunos autores (Biggs, 2006; Bowden y Marton, 2012; Prieto, Blanco, Morales y Torre, 2008; Rué, 2007) consideran que, en este escenario de cambio hacia una formación más competencial, se hace oportuno y necesario revisar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para replantear los modos de enseñar. En efecto, si se pretende emprender la mejora de la calidad de la enseñanza se debe conocer los resultados de las experiencias de los estudiantes y las consecuencias de su aprendizaje. En este sentido, este estudio pretende conocer los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia en relación a su conocimiento funcional –referido a la capacidad del alumno en la ejecución y resolución de problemas relacionados con su profesión-, para reflexionar, consiguientemente, sobre la calidad de la enseñanza recibida.

Hacia un aprendizaje profundo en contextos de cambio e incertidumbre

Hace algunos años numerosas universidades asumieron el compromiso de reconsiderar sus metodologías docentes y orientarlas hacia el protagonismo de los estudiantes y hacia el desarrollo de competencias profesionales y transversales encaminadas no sólo a la empleabilidad, sino también a la formación integral de los estudiantes (Silva Laya, 2016). El reto que aceptan dichas universidades implica aportar un valor añadido (Martínez y Viader, 2008) a la formación de sus egresados, que les confiera un carácter flexible e integral ante la incertidumbre del mundo laboral. Se plantea, en este aspecto, la necesidad de formar a los estudiantes para pensar, decidir y actuar en la vida real (Vallejo y Molina, 2014). Estos planteamientos son el eje central de un debate educativo a nivel internacional -y mundial- que impulsan la formación a partir de competencias para la formación integral de los estudiantes.

Sin embargo, alcanzar este tipo de formación no es tarea sencilla. Numerosos autores (Gargallo, Garfella, Sahuquillo, Verde, Jiménez, 2015; Huber, 2008) afirman que las implicaciones de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades actuales requieren de nuevos papeles y responsabilidades para docentes y discentes. Según Huber (2008), urgen cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje encaminados hacia la alta capacitación de los estudiantes. Fundamentándonos en una amplia revisión bibliográfica (Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993; Hopkins, 2000; Darling-Hammond, 2001; Hativa, 2001; Ramsden, 2003; Domingo, 2003; Biggs, 2006; Pozo, 2006; Bain, 2007, 2014; Huber, 2008; Rué, 2009; Biggs y Tang, 2011; Bowden y Marton, 2012), podríamos situar esa capacitación en el desarrollo de los niveles más elevados de aprendizaje, y ello supone, a grandes rasgos, dotar de significado el conocimiento que se adquiere y ser capaz de aplicarlo a situaciones diversas.

Estas exigencias requieren de esfuerzos (por parte de la universidad y de los agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje) encaminados a cambiar las prácticas de enseñanza y, con ello, aquellos factores que favorecen la dimensión más conceptual y teórica del conocimiento. Todo ello pasa por encaminar el aprendizaje del alumnado, por un lado, hacia el desarrollo de concepciones complejas y enfoques profundos de aprendizaje, y por otro, hacia la enseñanza de técnicas y estrategias adecuadas de aprendizaje (Salgado-Horta y Maz-Machado, 2013). En este mismo sentido, Pérez Gómez et al. (2009) manifiestan que la clave del aprendizaje de calidad se encuentra en provocar en los estudiantes aprendizajes relevantes y eficaces, en cuanto que sirvan para comprender y afrontar problemas básicos y ampliar los horizontes del conocimiento. Puntualizan que además de enseñar el conocimiento de hechos o teorías, sería crucial también enseñar su operatividad y utilidad, y, sobre todo, el sentido de dichos conocimientos para el desarrollo del propio proyecto personal y profesional. De hecho, es asumida la idea de que para que los estudiantes aprendan profundamente es indispensable dotar de sentido aquello que van a aprender (Ramsden, 2003).

En trabajos de diversos autores (Biggs y Collis, 1982; Rué, 2009; Biggs y Tang, 2011; Ritchhart, Church y Morrison, 2014) se afirma que el aprendizaje de los estudiantes debe ser profundo y significativo. De esta manera, sitúan el aprendizaje entre dos polos; un extremo relacionado con el aprendizaje superficial, fruto de un conocimiento memorístico, cuantitativo y reproductivo; y el otro extremo relacionado con el aprendizaje profundo, derivado de un conocimiento constructivo, reflexivo y cualitativo. En relación a este aspecto, existen diversas taxonomías que han tratado de ejemplificar los niveles de

complejidad y calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Biggs y Collis (1982) elaboraron una taxonomía denominada SOLO (acrónimo de ‘Estructura de los resultados de aprendizaje observados’), que viene a caracterizar cinco niveles de complejidad estructural en el aprendizaje de los estudiantes, que avanza desde los niveles más simples y superficiales del conocimiento (niveles preestructural, uniestructural y multiestructural) hasta los niveles más profundos (niveles relacional y de abstracción extendida). Por ofrecer una pincelada de lo que estos autores determinaron, en la Figura 1 se da cuenta de la estrecha relación de los niveles propuestos en dicha taxonomía, los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes y la comprensión adquirida según los procesos cognitivos que haya puesto en marcha el alumno para aprender.

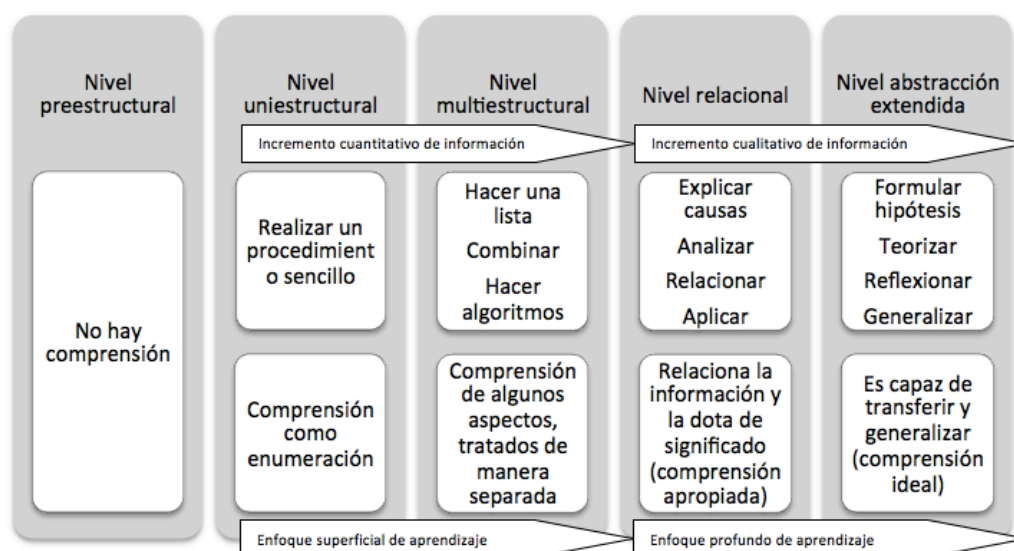


Figura 1. Niveles de la taxonomía SOLO y su relación con la comprensión

Resulta evidente que la transferencia del conocimiento y su aplicación a diversas situaciones profesionales, requiere de la puesta en marcha de los niveles más elevados de la taxonomía. Respecto a esta idea, son muchos los autores (Bain, 2007; Biggs, 2006; Marton y Säljo, 1976a, 1976b; Entwistle, 1986; Biggs, 1987) que se han posicionado manifestando la necesidad de desarrollar concepciones de aprendizaje complejas y enfoques de aprendizaje profundos, para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con las ideas expuestas, este artículo trata de motivar la reflexión en torno a las siguientes cuestiones: ¿Qué tipo de aprendizaje se está desarrollando en la Universidad? ¿Están construyendo los estudiantes un aprendizaje profundo? ¿Se está capacitando a los estudiantes para la resolución de problemáticas profesionales? ¿Razonan sobre las implicaciones y aplicaciones de lo que aprenden? Estas cuestiones nos ayudan a situar el punto de partida de nuestro trabajo cuyo objetivo se dirige al estudio de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia, que se formaron en el periodo de adaptación a los nuevos grados. Se ha de considerar que dichos estudiantes fueron partícipes de Proyectos de Innovación Educativa que pretendían la adaptación de los diversos cursos a algunos planteamientos de la Convergencia Europea, entre los que se encuentran, principalmente, metodologías orientadas al desarrollo de competencias y la utilización de una gran variedad de procedimientos de evaluación coherentes con la metodología empleada y con las competencias a valorar.

Metodología

Diseño de la investigación

La estrategia utilizada en el diseño de la investigación ha sido el estudio de caso, teniendo éste una finalidad evaluativa (Pérez Serrano, 1994). Específicamente, se trata de un diseño de investigación transeccional descriptivo ya que el objetivo de este estudio fue conocer una realidad determinada (aprendizaje funcional de los estudiantes) en un momento determinado. Este estudio se encuentra en contacto directo con el objeto de estudio y en su propio contexto natural (el aula), con la intención de no alterar el sentido o significados que allí confieren los estudiantes a sus experiencias de aprendizaje (Merriam y Tisdell, 2016). En este aspecto, se ha buscado, precisamente, especificar los hallazgos más que generalizarlos, dada la aplicación localista, el contexto y el significado de las interpretaciones subjetivas de los participantes.

La investigación se ha diseñado a partir de los resultados obtenidos en un estudio previo que analizaba el conocimiento declarativo (conceptual) de la muestra de estudiantes que aquí se ha utilizado (véase Torres, 2015). Este estudio previo, realizado también a través de un diseño transeccional descriptivo, supuso un primer contacto con los estudiantes a través del cual se valoró el conocimiento declarativo acerca de diez contenidos representativos del Plan de Estudios.

Contexto y participantes

La selección de la muestra del estudio se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico basado en la intención (Ruiz Olabuénaga, 2012), ya que se pretendía recoger información en profundidad de un grupo con unas características deseadas. Concretamente, la muestra estuvo conformada por 47 estudiantes (43 chicas y 4 chicos) de Pedagogía de la Universidad de Murcia que se encontraban finalizando el último curso académico del título. Estos estudiantes reunían una característica singular: haber comenzado la Titulación de Pedagogía en el curso académico 2007/2008. El motivo de plantear dicho criterio obedecía a nuestro interés por investigar el aprendizaje de estudiantes que tuvieran una formación similar (en cuanto a materias, docentes que las impartieran y duración de estudios).

Se eligió la titulación de Pedagogía porque consideramos que la formación del pedagogo debe ocupar, por los diversos motivos que se exponen seguidamente, una atención especial. Este presenta un perfil competencial con una extensa variabilidad de funciones que, a juzgar por el desconocimiento y escaso reconocimiento de estos estudios, han abocado en un intrusismo profesional (Álvarez y Romero, 2007). Estas características nos llevaron al propósito de valorar la formación de los pedagogos, visibilizando y caracterizando algunas de las actividades que estos profesionales pueden desempeñar.

Instrumento

Partiendo de nuestros objetivos de investigación y de la muestra participante era preciso diseñar un instrumento *ad hoc* que nos permitiera valorar el conocimiento de los estudiantes. Así, se diseñó un cuestionario semiestructurado comprendido de tres casos prácticos (afines a las funciones que debe desempeñar un egresado en Pedagogía en su ámbito profesional) que nos permitieran acceder al conocimiento funcional de los estudiantes, de manera que sus respuestas fuesen dirigidas a enunciar contenidos, explicarlos, argumentarlos y aplicarlos. Entre estas funciones se encuentran las siguientes: analizar situaciones educativas (primer caso práctico), realizar seguimientos y evaluaciones (segundo caso práctico), y diseñar programas, acciones y proyectos (tercer caso práctico).

Seguidamente se presentan los tres supuestos prácticos planteados y los temas sobre los que han versado:

Supuesto 1. Detección de un alumno con altas capacidades.

En este supuesto se planteó al estudiante que, imaginando su labor como pedagogo en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), respondiera a diversas cuestiones para la detección de un alumno de tercer curso de Primaria con supuestas altas capacidades. Concretamente, las cuestiones planteadas para dirigir las respuestas de los estudiantes han sido las siguientes: ¿Cómo determinarías si se trata de un alumno con altas habilidades? ¿Utilizarías alguna prueba o test específico? ¿Cuál o cuáles serían? ¿Dónde los localizarías? ¿Qué información incluirías en el Informe psicopedagógico? ¿Sería necesario hacer un dictamen de escolarización? ¿En qué caso? ¿Solicitarías ayuda a algún tipo de agente o servicio? ¿Cuál? Imagina que, tras la evaluación psicopedagógica, determinas que se trata de un alumno superdotado. ¿Qué medidas contemplarías para dar respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno?

Supuesto 2. Importancia e implicaciones de la evaluación en educación.

El segundo supuesto que se ha planteado incide sobre el conocimiento de los alumnos acerca de la evaluación. En este caso se pretendía que el alumnado pusiera de manifiesto su capacidad de asesoramiento y orientación a profesores sobre los distintos tipos de evaluación, los instrumentos de evaluación y las implicaciones de su uso en la función docente. Asimismo, se intentó que el alumnado se posicionase ante los distintos tipos de evaluación considerando no solo sus conocimientos sino también su experiencia de aprendizaje. Las cuestiones planteadas en este supuesto fueron las siguientes: ¿Qué entiendes tú por evaluación de competencias? ¿Qué tipos de evaluación conoces? De los distintos tipos de evaluación que has definido, ¿cuál o cuáles debería emplear el profesorado y por qué? ¿Qué instrumentos les plantearías que utilizaran y en qué momento deberían utilizarlos? ¿Qué repercusión crees que tendría este tipo de evaluación en su práctica como docente?

Supuesto 3. Formación continua del profesorado.

El tercer y último supuesto recoge la necesidad de la formación continua del profesorado como uno de los planteamientos decisivos en el aprendizaje de los estudiantes. Concretamente, en este supuesto los estudiantes debían imaginar cómo llevar a cabo un programa de formación continua con el profesorado de secundaria y, para ello, se le planteó unas cuestiones imprescindibles para conocer su capacidad de análisis de situaciones así como para plantear acciones y medidas para la formación continua de profesores. Las preguntas que se plantearon en relación a esta temática fueron las siguientes: ¿En base a qué argumentos defenderías ante un grupo de profesores la importancia de la formación continua? Indudablemente, antes de implementar cualquier acción formativa has de considerar una serie de cuestiones previas (necesidades) que te permita diseñar el programa de formación de manera contextualizada. ¿Qué cuestiones previas tendrías en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación? En muchas ocasiones, los aprendizajes que se pueden desarrollar en un curso o taller de formación del profesorado pueden darse con distintos niveles de intensidad: sensibilización, comprensión, desarrollo de habilidades, uso o reconstrucción/transferencia. ¿Cómo plantearías el curso si tu intención es que los docentes transfieran aquello que han aprendido a su práctica educativa? ¿Qué metodología de investigación planearías? Imagina que se trata de centro en el que, en los últimos años, se ha creado una cultura escolar tendente al individualismo por parte de los docentes. ¿Cómo abordarías un cambio en el que los docentes trabajaran

de forma colaborativa? ¿Utilizarías algún recurso tecnológico? ¿Por qué? Explícalo brevemente.

El instrumento fue validado a nivel de contenido a través de una evaluación inter-jueces, como técnica analítica de triangulación, por expertos en campos de la Planificación de la enseñanza y Métodos de Investigación. Esa validez también era amparada por la validez de uso, es decir, por su utilización en diferentes estudios con grandes similitudes (García Hernández, 2009; Navarro Medina, 2012; Torres, Vallejo y Martínez Valcárcel, 2012). Respecto a la consistencia interna del instrumento, el Coeficiente Alfa de Cronbach arrojó un coeficiente de 0.814, lo cual indica, de acuerdo con Bisquerra (2012), una fiabilidad alta.

Análisis de los datos

Previo al análisis de los datos se elaboró una matriz que nos permitiera afrontar el análisis de la calidad de las respuestas de los alumnos, en la que se detallaron cinco niveles de progresión (1 menor y 5 mayor) en la calidad de las respuestas y tres categorías de análisis que permitieran dar respuesta a nuestro objetivo de investigación. Estas categorías se identifican con cada uno de los tres casos prácticos planteados, presentados en el subapartado precedente. Por su parte, el análisis de las tres categorías estudiadas se fundamentó en la taxonomía SOLO de Biggs y Collis (1982), posteriormente contemplada en Biggs (2006) y Biggs y Tang (2011). Estos niveles fueron adaptados y contextualizados de acuerdo con la temática de cada una de las categorías que se pretendía analizar. En la siguiente tabla figura un ejemplo de redefinición de los niveles de acuerdo con uno de los supuestos analizados (Tabla 1).

Tabla 1.

Matriz para el análisis de las respuestas de los alumnos

| Categoría | Intervención Pedagógica alumno con altas capacidades |
|------------------|--|
| Nivel 1 | No sabe cómo proceder ante la situación planteada. No es capaz de identificar ninguna prueba específica, ni contempla una respuesta pedagógica. (C1-N1) |
| Nivel 2 | Conoce de qué manera tiene que proceder para determinar si se trata de un alumno con altas habilidades e incluso indica el nombre de alguna prueba específica. Sin embargo, no es capaz de discriminar entre un informe y un dictamen de escolarización. Además, las medidas que contempla para su respuesta educativa son confusas y poco definidas. El contenido de la respuesta es muy superficial y no entra en detalles. Solo da respuesta a algunas de las cuestiones planteadas. (C1-N2) |
| Nivel 3 | Es capaz de dar respuesta a todas las cuestiones planteadas. Conoce alguna prueba específica, enuncia qué información incluiría en el informe psicopedagógico, pero tiene problemas para determinar cuándo tiene que realizar un dictamen de escolarización. Es capaz de enumerar algunas medidas para dar respuesta a las necesidades del alumno, sin embargo, no es capaz de establecer relaciones, explicar causas, etc. Recuerda conceptos relacionados con la respuesta a la diversidad educativa (adaptaciones curriculares significativas, no significativas, currículum individualizado, etc.), aunque no se muestran evidencias de comprensión. (C1-N3) |
| Nivel 4 | Además de dar respuesta a todas las cuestiones planteadas, es capaz de describir, de manera detallada, las pruebas específicas para diagnosticar al alumno. Sabe dónde localizar las pruebas y a quién solicitar ayuda si la necesitara. Sobre todo, cuando se le pregunta acerca de las medidas que contemplaría, incluye información muy detallada, fundamentado incluso sus respuestas. (C1-N4) |

| | |
|---------|--|
| Nivel 5 | Es capaz de discutir, evaluar, interpretar y razonar la información proporcionada. Maneja conceptos elaborados e incluye razonamientos y conclusiones propias. Es capaz de argumentar diversas respuestas. Indica medidas ordinarias y extraordinarias, la importancia de sensibilizar al profesorado, del trabajo de las familias, etc. (C1-N5) |
|---------|--|

Se recurrió a la estadística descriptiva para el análisis de la información de carácter cuantitativa, la cual fue analizada a partir del programa de análisis estadístico SPSS/PC versión 19; y al análisis de contenido para analizar la información de carácter cualitativa, la cual fue analizada con el programa Atlas.ti.

Resultados

En este apartado se recoge un conjunto de consideraciones resultantes del trabajo de campo y del análisis de datos que arrojan información acerca de los niveles de conocimiento de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia en la resolución de tres casos prácticos que recogen diferentes situaciones auténticas del ámbito de desarrollo profesional del pedagogo. Las respuestas de los estudiantes se categorizaron de acuerdo con los niveles de la taxonomía SOLO (1-5). La estadística descriptiva de dichas categorías se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 2.

Descriptivos sobre las categorías estudiadas

| | Media | Desviación típica | N del análisis |
|---|-------|-------------------|----------------|
| C1. Detección de un alumno con altas capacidades | 3,15 | ,834 | 47 |
| C2. Importancia e implicaciones de la evaluación en educación | 3,23 | ,729 | 47 |
| C3. Formación continua del profesorado | 3,36 | ,764 | 47 |

A nivel global, se puede apreciar los valores medios obtenidos por los alumnos en las diferentes categorías. Dichos valores oscilan entre las puntuaciones 3,15 y 3,36, lo cual pone de manifiesto que el conocimiento de los estudiantes respecto a estas variables se sitúa en el nivel 3 o multiestructural. Una primera impresión de este resultado nos permite razonar que los estudiantes muestran un aprendizaje ligeramente profundo y comprensivo cuando tienen que poner en marcha su conocimiento funcional, esto es, resolver algunos problemas o casos prácticos vinculados con la detección de alumnos con altas capacidades, con la importancia e implicaciones de la evaluación en educación y con la formación continua del profesorado. Pero se puede observar ciertas limitaciones relacionadas con el análisis de la realidad, la interpretación y la reflexión argumentada de sus respuestas.

En la Figura 2 se presentan los porcentajes de respuesta de los estudiantes en cada nivel de la Taxonomía SOLO en cada una de las grandes categorías analizadas (C1, C2 y C3).

De acuerdo con la columna Total, que engloba la totalidad de las respuestas en las tres categorías, el 49,6% de las respuestas de los estudiantes se sitúan en el nivel multiestructural. Al igual que se apreciaba en el análisis anterior, este dato evidencia que los estudiantes son capaces de responder correctamente a las situaciones prácticas

planteadas, si bien la información expuesta en torno a los problemas planteados es demasiado genérica y poco elaborada. Casi un 35% de las respuestas de los estudiantes (compuestas por el 29,8% del nivel relacional y el 5% del nivel de abstracción extendida), muestran un aprendizaje profundo sobre estas temáticas, basadas en la generación de juicios de valor, argumentaciones adecuadas y reflexiones justificadas. A continuación se presenta un análisis detallado de cada una de las categorías analizadas.

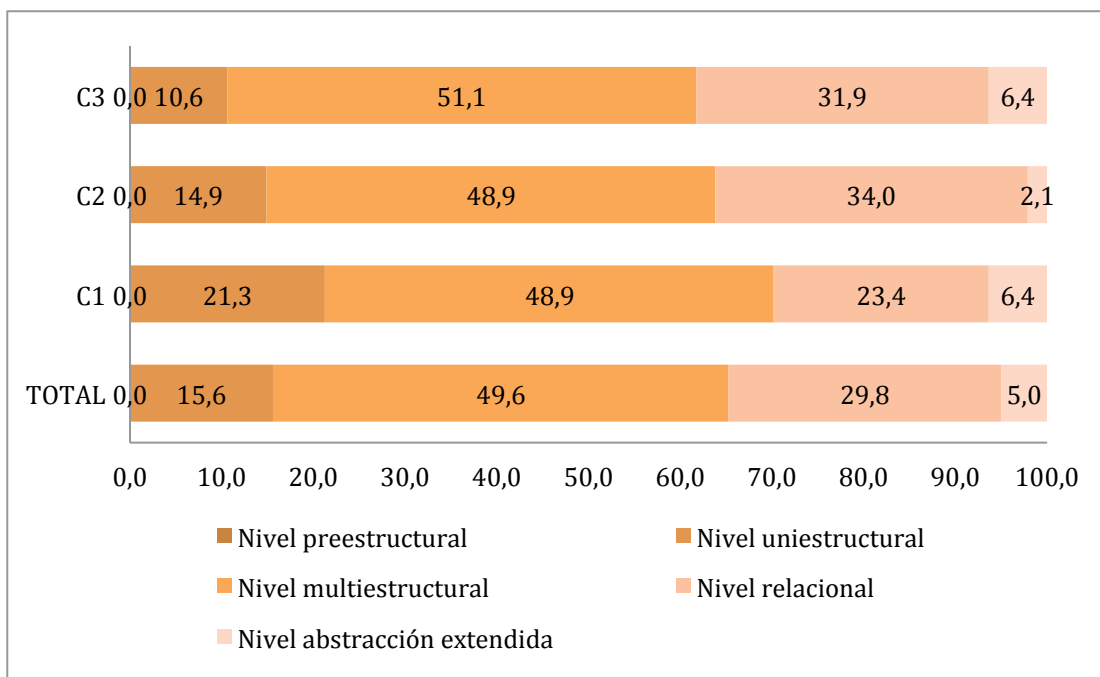


Figura 2. Porcentaje de respuestas obtenidas en cada categoría según niveles

C1. Detección de un alumno con altas capacidades

El análisis de las respuestas nos ha permitido evidenciar que todos los estudiantes conocen diversas pruebas que pueden ser utilizadas para diagnosticar a alumnos con altas capacidades. La diferencia entre unos estudiantes y otros se basa en la descripción que cada uno realiza sobre dichas pruebas. Asimismo, son capaces de enunciar qué cuestiones se incluyen en un informe psicopedagógico, aunque es destacable y curioso el desconocimiento casi generalizado de qué es y para qué se utiliza un dictamen de escolarización.

De otro lado, solo un tercio de los estudiantes (quienes se encuentran en los niveles relacional y de abstracción extendida) son capaces de razonar y argumentar qué respuesta educativa sería la adecuada para estos alumnos. Así y a modo de ejemplo, cuando se les pregunta qué medidas contemplarían para dar respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno, los estudiantes cuyas respuestas se ubican en los niveles más bajos responden:

Ajuste en su proceso académico mediante agentes especializados (pedagogos, orientadores) y mediante metodologías más avanzadas y adecuadas a su nivel intelectual. [P23; Sujeto22.txt - 23:10 (135:160)].

Mientras que los estudiantes cuyas respuestas se hallan en los niveles más elevados contestan:

Se puede contemplar dos tipos de medidas: Ordinarias: Como adaptar los contenidos del currículum a su nivel (trabajo de investigación, más ejercicios o más elaborados), mandar ejercicios de temas más adelantados, trabajando la dinámica de grupos, el trabajo cooperativo, etc. Extraordinarias: como adelantar un nivel o ciclo, escolarizándolo en un centro específico. [P12: Sujeto11.txt - 12:12 (174:220)].

Se contempla que las respuestas ubicadas en los niveles más bajos son muy generales y no especifican respuestas educativas concretas. Estos estudiantes tienen dificultades para proporcionar una respuesta educativa exhaustiva a un estudiante con altas capacidades.

C2. Importancia e implicaciones de la evaluación en educación

El análisis de las respuestas en relación a esta categoría nos ha permitido comprobar que todos los estudiantes son capaces de enunciar cada uno de los tipos de evaluación que conocen y los instrumentos que utilizarían en cada una de dichas evaluaciones. La diferencia entre las respuestas más simples y más elaboradas las encontramos en que estas últimas no solo presentan la enumeración de tipos de evaluación (inicial, procesual, final, etc.) sino que también ofrecen la descripción y valoración de dichas evaluaciones. Concretamente, se observa que el 48,9% de los estudiantes (nivel multiestructural) se limita a la enumeración de las mismas y a indicar en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje lo utilizarían. Mientras el 34% de los estudiantes (niveles relacional) también ofrecen la descripción y valoración de dichas evaluaciones. En el nivel de abstracción extendida (2,1%), se aprecia que, además de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas, han utilizado razonamientos coherentes y relacionado los contenidos, han presentado ejemplos e incluso la translación a otros temas relacionados con los que se puede vincular la evaluación.

Por otro lado, cuando se les solicita a los estudiantes que reflexionen y analicen críticamente las implicaciones y repercusiones que pueden tener los diversos tipos de evaluaciones en la función del docente, solo las respuestas categorizadas en los niveles más altos (relacional y de abstracción extendida), evidencian una comprensión profunda respecto al tema:

Las repercusiones que tendría este tipo de evaluación para su práctica docente serían todas las de carácter positivo: les ayudaría a comprender y valorar desde una perspectiva diacrónica la evolución del alumnado y de su ejercicio profesional; a la hora de enfrentarse a una entrevista con padres tendría una gran variedad de información extraída de múltiples fuentes para fundamentar sus decisiones; les facilitaría realizar las modificaciones pertinentes para dar respuesta acertada a las necesidades educativas del alumnado; potenciaría, en definitiva, su desarrollo profesional. [P27: Sujeto26.txt - 27:11 (320:369)].

C3. Formación continua del profesorado

El análisis de esta categoría nos ha permitido evidenciar que todos los estudiantes son capaces de enunciar la importancia de la formación continua, la metodología que utilizarían y cómo plantearían el trabajo cooperativo; sin embargo, se aprecian diferencias en cuanto a la cantidad de información utilizada, adecuación y complejidad de la misma en las diversas respuestas. Un 51,1% de las respuestas se ubican en el tercer nivel (multiestructural), caracterizado por un alumnado capaz de responder adecuadamente al caso práctico pero mediante un discurso excesivamente descriptivo, poco elaborado y carente de análisis y crítica. Asimismo, no se aprecia coherencia entre las ideas, ni se argumentan las razones de las decisiones que se toman. Por ejemplo, cuando tienen que argumentar qué harían para

abordar un cambio en el que los docentes trabajaran de forma colaborativa y qué recursos tecnológicos utilizarían, los estudiantes de este nivel se limitan a indicar que utilizarían el trabajo colaborativo pero no detallan cómo trabajar colaborativamente (respuesta tautológica). Se detecta que conocen diversas herramientas que se pueden utilizar para favorecer el trabajo colaborativo de los profesores pero, dadas las respuestas, parece ser que no conocen exhaustivamente su función y no son capaces de argumentar las razones por las cuales utilizarlas:

Para abordar el individualismo del profesorado sería recomendable la utilización de técnicas de trabajo colaborativo como pueden ser la separación por grupo de trabajo pequeños en los que los miembros tengan distintos niveles. Esos grupos de trabajo tendrían que realizar una Webquest sobre innovaciones en la práctica docente. También pueden realizar blog de la asignatura comentando los aprendizajes dados, etc. [P31: Sujeto30.txt - 31:13 (255:282)].

En el nivel relacional (31,9%) y el nivel de abstracción extendida (6,4%) se aprecian respuestas más elaboradas, argumentadas y detalladas. Por ejemplo, en el último nivel los estudiantes son capaces de identificar la investigación-acción como una metodología que favorece la transferencia:

Plantearía la investigación en acción con el profesorado para que desde la práctica transfieran a lo aprendido y mayor saber contextualizado, así como favorecer la cultura de aprendizaje colaborativo entre los docentes que posteriormente puedan favorecer la adopción de esta cultura de aprendizaje y de formación del profesorado en los propios centros escolares [P32: Sujeto31.txt - 32:12 (307:346)].

Mientras que la mayoría de los estudiantes alude a la utilización de una metodología participativa y activa, pero no entran en la denominación y caracterización de metodologías concretas.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto la necesidad de la comunidad universitaria de seguir trabajando para conseguir que los estudiantes alcancen aprendizajes de calidad. Los resultados hallados permiten concluir que estos estudiantes manifiestan un perfil de aprendizaje más próximo al superficial cuando tienen que responder a diversas cuestiones relacionadas con contenidos propios de su formación académica. Este hallazgo apunta a que los estudiantes, en general, son capaces de proporcionar cuantiosa información cognitiva sobre un tema concreto, pero presentan ciertas dificultades para movilizar los conocimientos teóricos, estructurar la información de manera coherente, para razonar sobre ella y relacionarla con otros temas o para emitir juicios de valor. Es decir, estos estudiantes tienen ciertas limitaciones para responder a cuestiones que requieren de la implementación y puesta en marcha de competencias relacionadas con análisis crítico de la información y reflexión sobre la misma.

Como se ha indicado en el apartado teórico, el aprendizaje competencial exige poner en marcha los niveles más elevados de aprendizaje (niveles relacional y de abstracción extendida), ya que éstos se relacionan con habilidades más complejas como la contextualización de la información, la posibilidad de relacionarla con otros contenidos, de emitir valoraciones al respecto, de aplicarla a diversas situaciones; y en cuanto al desarrollo de estas habilidades, se aprecian limitaciones y lagunas importantes. Como apuntan los rasgos descriptivos de la taxonomía y su relación con los niveles de comprensión de los estudiantes (detallado en la Figura 1), se ha podido corroborar en las respuestas de los estudiantes una comprensión débil, relacionada con una concepción reproductiva del aprendizaje. Por tanto, la actuación de los profesores, en este caso, se habría de orientar

hacia la promoción de un aprendizaje profundo, que implique no solo aprender los pasos para resolver un problema, sino también saber transferirlos a otros contextos y situaciones problemáticas. En definitiva, el desarrollo de competencias de alto nivel está relacionado con el aprendizaje significativo y profundo, por lo que se ha de insistir y exigir no solo la adquisición de saberes teóricos y prácticos, sino provocar desafíos que impliquen la movilización de los distintos saberes, ajustar el nexo de unión entre los contenidos teóricos y prácticos y estimular a los estudiantes para que expongan sus puntos de vista.

Somos conscientes –por los diversos informes emitidos por la Universidad de Murcia- que se han realizado innovaciones metodológicas durante los periodos de adaptación al grado, sin embargo, se observa que el aprendizaje reproductivo y memorístico sigue siendo la realidad en la formación de los estudiantes. Estas conclusiones también nos permiten inferir que la mayoría de los estudiantes participantes en este estudio han podido adoptar un enfoque superficial al abordar las tareas de aprendizaje y que sus concepciones de aprendizaje se relacionan con la asunción de respuestas preestablecidas. Sin embargo, se trata de una hipótesis que podría guiar hacia la continuación y el avance de este estudio en torno a los enfoques y las concepciones de aprendizaje.

Por otro lado, si se contrastan estos resultados con las tasas de rendimiento y de éxito de la Titulación de Pedagogía del curso 2011/2012, los cuales alcanzan un porcentaje del 75,41% y del 85,35%, respectivamente (Unidad para la Calidad, 2015), podemos concluir que los estudiantes de Pedagogía -que de acuerdo con el estudio que hemos presentado muestran un nivel de conocimiento eminentemente superficial-, han superado sobradamente los requerimientos exigidos por esta titulación y por la Universidad. Esta apreciación invita a reflexionar sobre el tipo de aprendizajes que se están propiciando y las estrategias de enseñanza que se utilizan para favorecer estos niveles de conocimiento.

Los resultados muestran que la universidad está formando a futuros profesionales de Pedagogía para que identifiquen, enuncien, enumeren, cuando su cometido debería orientarse a la reflexión, generalización, transferencia, aplicación, etc. Es por ello que los procesos de enseñanza habrían de orientarse hacia la promoción de los alumnos hacia un nivel relacional y de abstracción extendida, de manera que éstos pasen del conocimiento superficial de la materia a profundizar en su comprensión. Se ha de considerar que la institución universitaria reclama una formación ‘competencial’, con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de enfrentarse a las diversas situaciones que se le puedan presentar profesionalmente.

Sin duda, se están realizando grandes esfuerzos para adaptar la formación de los estudiantes a las exigencias de Europa. En este sentido, parece necesaria la difusión de prácticas de investigación de esta tipología, que adviertan a los docentes y a la comunidad universitaria, en general, de los resultados que se están alcanzando.

Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Biggs, J. (2006). *Calidad en el aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Biggs, J. y Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. Nueva York: Academy Press.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Theaching for Quality Learning at University. What the student does (4ª Ed.)*. Nueva York, NY: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La Universidad. Un espacio para el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE, 1(2)*, 1-21.
- Entwistle, N. J. (1986). *Approaches to Learning in Higher Education: Effects of Motivation and Perceptions of the Learning Environment*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- García Hernández, M. L. (2009). *Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)*. Tesis de Licenciatura, Murcia, Universidad de Murcia (España).
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M., Verde, I., y Jiménez, M. A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 370*, 229-254.
- Hativa, N. (2001). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Amsterdam: Kluwer.
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change, 1(2)*, 135-154.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, número extraordinario*, 59-81.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación, número extraordinario*, 213-234.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning-II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 115-127.
- Marton, F., Dall'Alba, G., Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research, 19(3)*, 277-300.
- Mauri, T., Colomina, R., Rochera, M.J. (2006). Análisis de casos con TIC en la formación inicial del conocimiento profesional experto del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3)*, 219-231.
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation (4th edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Navarro Medina, E. (2012). *La enseñanza de la Historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. Tesis de doctorado, Murcia, Universidad de Murcia (España).
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., Serván Núñez, M.J. (2009). *Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De La Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Prieto, L., Blanco, A., Morales, P., Torre, J. C. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2ª Ed.). Londres: Routledge.
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós: Buenos Aires.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salgado-Horta, D. y Maz-Machado, A. (2013). Toma de apuntes y aprendizaje en estudiantes de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 341-358. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_rced.2013.v24.n2.42083
- Silva Laya, M. (2016). Competencias de estudiantes iberoamericanos al finalizar la educación secundaria alta. *Perfiles Educativos*, 38(152), 88-108.
- Torres, A. (2015). *El conocimiento de los estudiantes como punto de partida para la mejora de la enseñanza*. Tesis de doctorado, Murcia, Universidad de Murcia (España).
- Torres, A. Vallejo, M. y Martínez Valcárcel, N. (2012). El recuerdo del aprendizaje de los estudiantes como referente para la reflexión del docente: el caso de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia (2005-2010). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 419-436.
- Unidad para la Calidad (2015). *Informe de los resultados académicos*. Universidad de Murcia.
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista iberoamericana de Educación*, 64, 11-25.

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

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

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2017

Fecha de aceptación: 6 de diciembre de 2017

Herranz Llácer, C.V. (2018). Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 143-159.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>

Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria

Cristina V. Herranz Llácer

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La investigación parte de analizar el léxico disponible de los alumnos/as de los Grados de Educación Infantil y Primaria matriculados en primer y cuarto curso, con objeto de valorar tanto su evolución como su mejora durante los cuatro años de formación universitaria. Para ello, se elaboró una prueba dividida en dos secciones: la primera recoge los datos sociodemográficos del estudiante y la segunda permitió evaluar el léxico disponible en torno a 18 Centros de Interés. Los resultados obtenidos identifican la existencia de un mayor léxico en los alumnos/as de cuarto curso que en los de primero, fundamentalmente en las áreas relacionadas con Educación. En este sentido, también se ha identificado la necesidad de reforzar otras áreas de conocimiento para conseguir una mejora del vocabulario global de los futuros docentes.

Palabras clave

Disponibilidad léxica; Educación infantil; Educación Primaria; Educación Universitaria.

Lexical Availability in future teachers of Pre-Primary and Primary Education

Abstract

The aim of this paper is analyzing the lexical availability of 591 students who are enrolled in the first and fourth courses of the pre-primary and primary education degrees. Additionally, the goal of this study is to analyze the evolution of the vocabulary during the four years of studies. A survey was created to develop both objectives, divided into two sections: the first one, which was centered on the sociodemographic data of the students, and a second

Contacto:

Cristina V. Herranz Llácer, cristina.herranz@urjc.es, Dpto. de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, CC. Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas, Universidad Rey Juan Carlos. Despacho 109, Departamental I, Camino del molino s/n. 28943 Fuenlabrada (Madrid)

one, to assess the lexical availability through 18 centers of interest. The results show that there are variances between students of first and fourth course. In this sense, it is also important to do a reinforcement into the different areas of knowledge to improve the vocabulary of future teachers and to be able to obtain more significant differences.

Key words

Lexical availability; pre-primary education; primary education; higher education.

Introducción

Los trabajos de léxico disponible comenzaron en Francia a mediados del S. XX de la mano de Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot (1964) con el objetivo de crear el lenguaje básico para ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés a los habitantes de las colonias francesas y a los inmigrantes que llegaban al país. El trabajo desarrollado por estos autores permitió comenzar con un nuevo campo de investigación que cuenta ya con una larga trayectoria. El Dr. López Morales está considerado como el principal representante de estos trabajos en español, gracias al *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPHDL), que tiene como objetivo la realización de un diccionario de léxico disponible de los diferentes países de habla hispana.

El concepto de disponibilidad léxica fue definido por Michéa (1953 p. 310) como aquella palabra que "sin ser particularmente frecuente, está siempre lista para ser empleada y viene inmediatamente y naturalmente a la mente en el momento en el que se tiene necesidad de ella". Más tarde, a esta primera definición se añadió que además tenía que ser empleado en situaciones de diálogo precisas (López Chávez, 1994), de manera que pudiera explicarse que el léxico disponible contiene aquellas palabras que surgen en primer lugar y que se pueden usar de forma automática al hablar de un tema específico.

El objetivo de los estudios de disponibilidad léxica es recoger, analizar y valorar, cuantitativa y cualitativamente, el léxico disponible de una comunidad de habla específica (Ortolano Ríos, 2005). Así, de forma tradicional, los trabajos de disponibilidad léxica suelen estudiar el vocabulario de alumnos/as preuniversitarios nativos en torno a los denominados "centros de interés" (Bellón Fernández, 2011 o Martínez Olmos, 2015 entre otros). No obstante, cada vez son más frecuentes los trabajos orientados hacia otras realidades. En esta línea destaca la investigación de Santos Díaz (2015), que estudia el léxico disponible de alumnos/as del Máster en Formación del Profesorado; Bolaños Medina y Luján García (2010), que analizan los anglicismos de los estudiantes de Traducción e Interpretación; o Navarro Marrero (2009), que trabaja con un conjunto de estudiantes de Fisioterapia.

El concepto de centro de interés nació desde una doble visión: la primera, desde la pedagogía, donde Decroly utilizó esta idea para dar respuesta a las necesidades e intereses propios de sus estudiantes (Decroly, 2007); y, la segunda, desde la lexicografía y que fue descrita por Quemada (1967) en su estudio sobre los diccionarios de la lengua francesa moderna. En la disponibilidad léxica esta idea fue retomada por Gougenheim et al. (1964), que propuso dieciséis áreas asociativas: (1) Las partes del cuerpo, (2) La ropa, (3) Partes de la casa (sin los muebles), (4) Los muebles de la casa, (5) Los alimentos y las bebidas, (6) Objetos colocados en la mesa para la comida, (7) La cocina y sus utensilios, (8) La escuela: muebles y materiales escolares, (9) Calefacción y la iluminación, (10) La ciudad, (11) El campo, el pueblo o la aldea, (12) Medios de transporte, (13) Trabajos del campo y del jardín, (14) Los animales, (15) Juegos y distracciones y (16) Las profesiones (los diferentes oficios).

En este trabajo, junto a las dieciséis áreas asociativas anteriores se han añadido dos centros de interés nuevos, (17) *Nuevas Tecnologías: TIC* y (18) *Educación*. El centro de interés 17 se ha incluido para recoger el léxico de una de las realidades más tangibles de los jóvenes actuales. Además, en relación con las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación, se puede afirmar que las TIC han llegado a las aulas para formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez Gómez y García Aretio, 2016). Sin duda, resulta de especial interés conocer el léxico que manejan los futuros docentes sobre esta realidad. Por otro lado, el centro de interés 18 (*Educación*) se ha incluido para completar el área asociativa 8, centrada en objetos físicos de la escuela, porque lo que se busca en esta investigación es analizar las posibles diferencias en el léxico específico sobre Educación entre los alumnos/as de primero y cuarto de los Grados de Educación Infantil y primaria.

El uso de los centros de interés supone una ventaja fundamental porque los informantes evocan una lista de palabras que luego puede ser comparada (Murillo Rojas, 1993). Esto permite la contrastación no sólo de la información entre los sujetos de la misma investigación, sino con los de otros trabajos, ya que los estímulos (enunciados) son idénticos para todos y los criterios de edición del corpus –que se explicarán en el apartado de metodología– también lo son.

La aplicación de las pruebas de disponibilidad léxica –descrita por Gougenheim et al. (1964)– solicitaba a los informantes que escribieran un máximo de veinte palabras en torno a los dieciséis centros de interés anteriores. Unos años más tarde, Dimitrijévic (1969) cambió las listas cerradas por listas abiertas –i. e. ya no existe un límite de palabras para el listado– e incluye un tiempo máximo de respuesta: cinco minutos por áreas asociativa. Con estos cambios, aparentemente pequeños, se forma la base de los criterios actuales establecidos por el PPHDL. Las normas para la mayor parte de los trabajos de esta naturaleza cuentan con listas abiertas y con dos minutos de tiempo por centro de interés, aunque algunos autores como Velarde Inzunza (2014) emplean tres minutos. No obstante, los dos minutos se han establecido como un tiempo adecuado porque tras él es sabido que el léxico escrito deja de ser disponible (Ávila Muñoz, 2006) y entran en juego palabras que se deben al azar o a circunstancias particulares.

La disponibilidad léxica se puede analizar cuantitativamente mediante la fórmula matemática propuesta para este fin por López Chávez y Strassburger Frías (2000). Esta fórmula valora simultáneamente tanto la facilidad con la que un vocablo es producido como el orden de aparición y su frecuencia (Hernández Muñoz, 2015). Estas palabras (unidades léxicas) se recogen a través de pruebas asociativas, en las que el estímulo es el Centro de Interés, y cuya respuesta son las listas de vocabulario producidas por los sujetos evaluados. Así, los informantes transmiten las palabras que les vienen a la mente por cada centro de interés y que, por consiguiente, son aquellas que se activan de forma automática.

Donde:

$D(P_j)$: Disponibilidad de la palabra j
 n : Máxima posición alcanzada en el centro de interés
 i : Número de posición de que se trata
 j : Índice de la palabra en cuestión
 e : Número natural (2.718181818459045)
 f_{ji} : Frecuencia absoluta de la palabra j en la posición i
 l_i : Número de informantes que participan en la encuesta

$$D(P_j) = \sum_{i=1}^n e^{-2,3 \times \frac{(i-1)}{(n-1)}} \times \frac{f_{ji}}{l_i}$$

Figura 1. Fórmula de Disponibilidad Léxica. Fuente: López Chávez y Strassburger Frías (2000)

Dado que el vocabulario es un aspecto vital para la enseñanza-aprendizaje de cualquier concepto o materia, sobre todo en los primeros años de la escolarización, y es una de las bases para la transmisión de conocimientos, esta investigación está centrada en el léxico disponible de estudiantes de los Grados en Educación (Infantil y Primaria) y las hipótesis surge tras detectar por parte de los profesores de los estudiantes algunas carencias en la competencia lingüística que afectan, fundamentalmente, a la falta de expresión y al vocabulario.

Con objeto de evaluar la situación actual a este respecto y, en consecuencia, poder implementar distintas medidas para suplir dichas carencias, el estudio se orientó a estudiantes de primero y cuarto curso. Concretamente, el objetivo final de esta investigación ha sido analizar si el léxico de los futuros docentes aumenta, disminuye o se mantiene en el momento de finalización de sus estudios con respecto al punto de partida. Está fuera de toda duda que su formación debe prepararlos consistentemente para la tarea que van a desempeñar (Faria, Reis y Peralta, 2016). Así, sin duda, deberían disponer de una adecuada formación lingüística para un apropiado ejercicio de su futura actividad laboral. Además, junto al análisis anterior, esta investigación propone emplear los estudios de disponibilidad léxica como una herramienta para la evaluación educativa de los estudiantes de áreas como la Educación Infantil y Primaria.

La consecución del objetivo final se ha articulado mediante el desarrollo de los siguientes objetivos específicos:

- (1) La elaboración de los diccionarios de disponibilidad léxica, ya que permiten tanto conocer las palabras (repetidas o no) utilizadas por los informantes como comparar el léxico de los alumnos/as de primero y cuarto.
- (2) La Identificación de los vocablos (palabras no repetidas) más disponibles para los informantes (alumnos/as) en cada uno de los centros de interés.
- (3) La identificación de las áreas asociativas más abiertas y más cerradas mediante el cálculo del Índice de Cohesión.
- (4) El análisis del aumento o disminución del léxico disponible para las áreas asociativas vinculadas de forma directa con la formación académica de los informantes (Centros de Interés 8 y 18).
- (5) Conocer, si en el centro de interés 17 (Nuevas Tecnologías: TIC), los alumnos/as de cuarto curso presentan un léxico más relacionado con la Educación que los de primer curso.

Metodología

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo sobre las características sociodemográficas de los informantes con el objetivo de detectar posibles singularidades entre los alumnos/as participantes. Este aspecto se ha valorado como fundamental para interpretar de una manera más matizada los resultados posteriores.

En segundo lugar, a partir de la fórmula estadística propuesta por López Chávez y Strassburger Frías (2000) (vid. supra), se ha desarrollado el análisis del léxico disponible para los dieciocho centros de interés.

A continuación, se analizó el corpus completo compuesto por 205.097 palabras. El elevado número de unidades léxicas hizo que la edición de los materiales fuese una tarea difícil, en

la que se trabajó de una manera lenta y detallada. Finalmente se obtuvieron 194.565 palabras. Resulta relevante destacar que este trabajo se realizó desde una perspectiva de mantenimiento de la información (Fernández Juncal, 2013), ya que de esta manera se mantienen los rasgos específicos del léxico de los informantes. Al mismo tiempo, se cumplen las normas actuales que fueron descritas por Samper Padilla (1998).

Hasta que Samper Padilla (1998) no elaboró los criterios de edición, éste era uno de los mayores problemas para los investigadores. A partir de su publicación se llegó a una serie de acuerdos que permiten poder comparar los distintos trabajos entre sí. A continuación, se especifican los criterios de edición que se han llevado a cabo para los dieciocho centros de interés:

- Se ha respetado el orden de aparición de las palabras dadas por los informantes.
- Tras la anotación en bruto de todas las palabras, se llevó a cabo la eliminación de las repeticiones dentro del mismo centro de interés y para un mismo sujeto.
- Se han utilizado los paréntesis () para expresar la presencia o ausencia de ciertos elementos de una palabra. Por ejemplo, para la unidad léxica de *abandono (escolar)* se encontró que algunos de los sujetos sólo incluían *abandono*, mientras que otros escribieron *abandono escolar* (área asociativa 18 Educación).
- Al no poder discernir el grado de lexicalización de las marcas comerciales, se ha decidido seguir el criterio de Gómez Molina y Gómez Devís (2004), que incluyeron todas las marcas comerciales junto con un asterisco al final de la palabra.
- La unificación de la ortografía se hizo siguiendo los criterios expuestos en las siguientes obras: Real Academia Española (2014) y Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005, 2010).
- Los verbos son registrados en modo infinitivo.
- Los sustantivos se transcriben en singular y en su forma masculina.

Instrumento

El cuestionario realizado ad hoc para los informantes que fueron evaluados, estuvo compuesto por diez páginas (Anexo 1). En la primera página se encontraban las instrucciones de toda la prueba, que también fueron explicadas de forma verbal antes de comenzar. Las dos páginas siguientes estaban destinadas a recopilar la información sociodemográfica del estudiante. Tras esta primera parte, se incluyó una hoja en la que se pedía que no se continuara hasta recibir nuevas instrucciones. La última sección –realizada por todos los alumnos/as al mismo tiempo– contaba con seis hojas en las cuales había tres centros de interés en cada una de ellas, para que los alumnos/as pudieran contestar a la prueba de disponibilidad léxica. Los centros de interés analizados fueron los dieciocho mencionados anteriormente en el apartado de introducción.

Procedimiento

La prueba fue aplicada por una sola evaluadora en todos los grupos y respondida por los sujetos de forma voluntaria y anónima. Estos no recibieron ningún tipo de compensación por la tarea realizada.

La prueba se entregó de manera grupal y tuvo una duración de ejecución de sesenta minutos para cada grupo de alumnos/as. Este tiempo estaba distribuido de la siguiente forma: los primeros diez minutos eran empleados para la presentación y explicación de las instrucciones; a continuación, se dispuso de otros diez minutos para responder la primera parte destinada a los datos sobre el informante. Por último, se dieron dos minutos

adicionales para completar cada uno de los dieciocho centros de interés. Pasado ese tiempo, los informantes debían pasar al centro de interés siguiente, sin poder volver al área asociativa anterior para evitar que el léxico recogido dejara de ser disponible. En esta última sección, destinada a los centros de interés, no se respondieron dudas por parte de los estudiantes para no influir en sus respuestas.

Participantes

De 614 sujetos evaluados, se analizaron los datos de 591 informantes matriculados en primero o cuarto del Grado de Educación Infantil o del Grado de Educación Primaria en la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). De estos sujetos, 129 son hombres (21.8%) y 462 son mujeres (78.2%).

El rango de edades de los informantes se sitúa entre los 17 y los 58 años, aunque la mayoría se encuentra entre los 17 y 24 años (537 sujetos que representan el 90.9%) y tan sólo un 9.1% se corresponde con sujetos mayores de 25 años (54 sujetos). La mayoría de los alumnos/as se encuentra en la edad normativa para estar cursando su primera titulación universitaria.

Gran parte de los estudiantes informantes (97.6%) son de origen español. El resto de sujetos (2.4%) procede de países como Rumanía –con una representación del 1.2%–, Marruecos (0.5%), Argentina (0.3%), Uruguay (0.2%) o Polonia (0.2%). Este no resulta un dato sorprendente, porque el ratio de estudiantes universitarios que cursan sus estudios de forma completa en España es muy bajo (Michavila, Martínez, y Merhi, 2015).

Desde el punto de vista del origen, se puede deducir que el 98.1%, correspondiente a 580 sujetos de los 591, ha especificado que su lengua materna es el español, mientras que tan sólo el 1.9% ha indicado que es el árabe, el polaco, el portugués o el rumano. No obstante, 10 de estos 11 alumnos/as correspondientes a ese 1.9% indican que tienen un nivel alto en el manejo de la lengua española. El sujeto restante presenta un nivel medio.

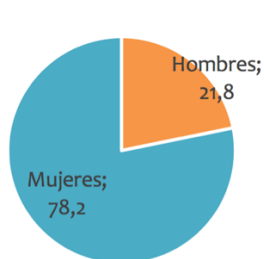


Figura 2. Sexo

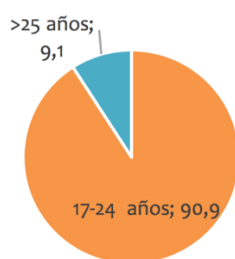


Figura 3. Sexo

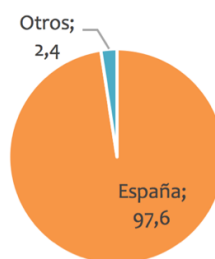


Figura 4. Procedencia

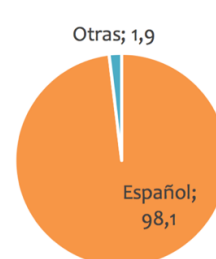


Figura 5. Lengua Materna

Respecto a la titulación en la que están matriculados, casi la mitad de los sujetos (48.4%) está cursando el Grado de Educación Infantil y el 51.6% el de Educación Primaria. Por otro lado, el 12.9% está estudiando en la modalidad bilingüe (inglés) frente al 87.1% que estudia en español. Esta diferencia resulta evidente al encontrarnos en España, y ser el español la lengua vehicular para la mayoría de los estudios. Además, la oferta para estudiar un grado en inglés es inferior que la de estudios en español. Asimismo, el 53.6% se encuentra en el primer curso de la titulación y el 46.4% en el último año. Este pequeño descenso se debe a los abandonos que sufren las titulaciones a lo largo de los diferentes cursos académicos.

Si se analiza el tipo de centro escolar de procedencia de los informantes antes de ingresar en la universidad, el 65.1% estudió en un centro público durante la educación secundaria frente a un 74.6% que lo hizo durante el bachillerato. El 34% estudió en un centro privado o concertado durante la secundaria, mientras que en bachillerato desciende al 24.5%. En

España el porcentaje de alumnos/as de colegios concertados durante las etapas de primaria y secundaria es bastante elevado, aunque el número de estudiantes en los centros públicos sea superior. Sin embargo, este porcentaje disminuye durante el bachillerato porque la mayoría de los centros no disfrutan del concierto para esta etapa educativa (Secretaría general técnica y Subdirección general de estadística y estudios, 2015).

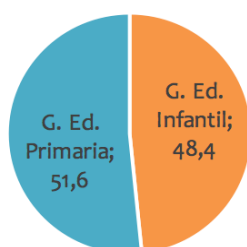


Figura 6. Titulación

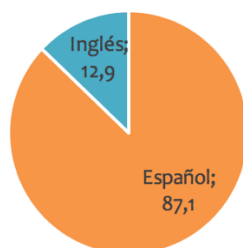


Figura 7. Lengua de Estudios

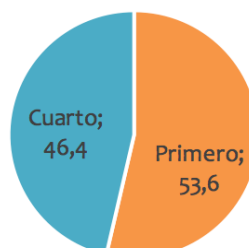


Figura 8. Curso

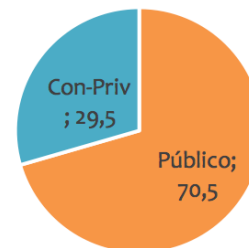


Figura 9. Centro escolar de procedencia

De los datos recogidos se extrae que un 42.1% de los informantes ha señalado que antes de ingresar en la universidad han estudiado Programas de Cualificación Profesional (PCPI), Formación Profesional (FP) de grado medio y/o de grado superior, representando según los estudios: PCPI (0.3%), FP de grado medio (4.1%) y FP de grado superior (37.7%). Las titulaciones mayoritarias escogidas para FP de grado superior fueron Técnico Superior de Educación Infantil –con un porcentaje de 48.9%– y la de Técnico de Animación de Actividades Físicas y Deportivas (TAFAD) con un 28.7%. El 22.4% restante ha estudiado diferentes titulaciones como animación sociocultural, gestión de alojamientos turísticos, integración social, etc. Los alumnos/as que estudiaron Técnico Superior de Educación Infantil se matriculan en su mayoría en el Grado de educación Infantil y los de TAFAD en el Grado de educación Primaria con el objetivo de realizar la mención en educación física.

Además, si se divide al conjunto de alumnos/as informantes por el nivel socioeconómico, se identifica cómo el 19.8% de la muestra (117 sujetos) es de clase alta, el 69.2% (409 sujetos) de clase media y el 11% (65 sujetos) de clase baja. Esto muestra una distribución acorde a la situación demográfica de nuestro país, donde la mayoría de la población pertenece a una clase media. El nivel socioeconómico se calculó relacionando el nivel de estudios de los padres, su actividad laboral así como el lugar y tipo de centro de estudios de los alumnos/as.

Finalmente, si se observa el nivel de estudios de los progenitores, se encuentra que un 3.4% de las madres y un 6.4% de los padres no tiene ningún tipo de estudios. Un 24% de las madres y un 21.8% de padres han completado los estudios primarios, y un 20.8% de las madres y un 20.6% de los padres han superado la secundaria. Con respecto a la Educación en otros niveles, un 11.8% de las madres y un 13% de los padres han completado los estudios equivalentes al bachillerato y el 19.5% de las madres y el 19.1% de los padres han completado algún tipo de Formación Profesional. Únicamente un 20.5% de las madres y el 19% de los padres tienen estudios universitarios, por lo que se deduce que, para un elevado porcentaje de padres y madres, sus hijos/as son los primeros en llegar a la universidad dentro de su núcleo familiar.

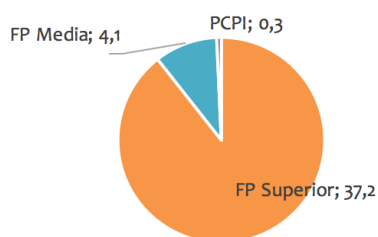


Figura 10. Estudios previos (PCPI, FP medio y FP superior)

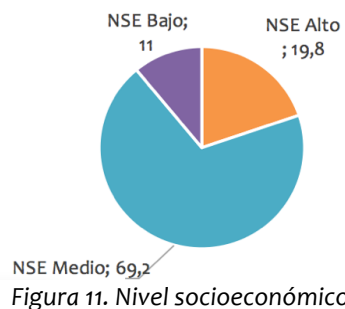


Figura 11. Nivel socioeconómico

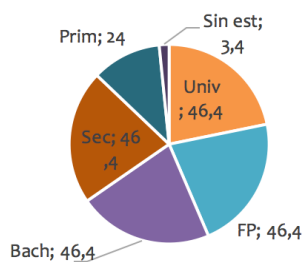


Figura 12. Nivel de estudio de la madre

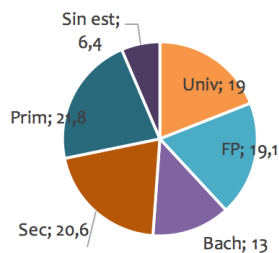


Figura 13. Nivel de estudio del padre

Resultados

Resultados globales: datos generales para el total de los informantes y el corpus completo

El número total de palabras para los 591 informantes y para los dieciocho centros de interés es de 194.565, que corresponde a una media de 329.2 unidades léxicas por sujeto y de 18.3 palabras de media para cada uno de los centros de interés. El número de palabras únicas recogidas entre todas las pruebas registradas es de 10.635. A pesar de presentar un corpus mayor que en el PPHDL y una media mayor por informante, los alumnos/as universitarios evaluados presentan una media ligeramente inferior por informante y centro de interés si se tienen en cuenta los dieciocho centros de interés, pero considerando los dieciséis clásicos la media está por encima en un 0.3.

Tabla 1.

Resultados globales

| | Total palabras | Media por informante | Media por Centro de interés | Media por Centro de interés e informante |
|---|----------------|----------------------|-----------------------------|--|
| Disponibilidad léxica en alumnos/as de educación | 194.565 | 329.2 | 10.809,2 | 18.3 → 18 centros de interés 18.8 → 16 centros de interés |
| Resultados Proyecto Panhispánico (Fernández Juncal, 2013, p.49) | 98.721 | 296.46 | 6.170,1 | 18,5 |

Del total de 194.565 palabras, se observa la existencia de grandes oscilaciones: desde 16.076 palabras que corresponden al 8.3% del total del corpus, en el centro de interés (14) *Los animales* a las 5.416 (2.8% del total) en el centro de interés (13) *Trabajos del campo y del jardín*. De las dieciocho áreas asociativas, aparecen cuatro por encima de las trece mil palabras: *Las partes del cuerpo*, *La ropa (de hombres y mujeres)*, *Los alimentos y las bebidas* y *Los animales*.

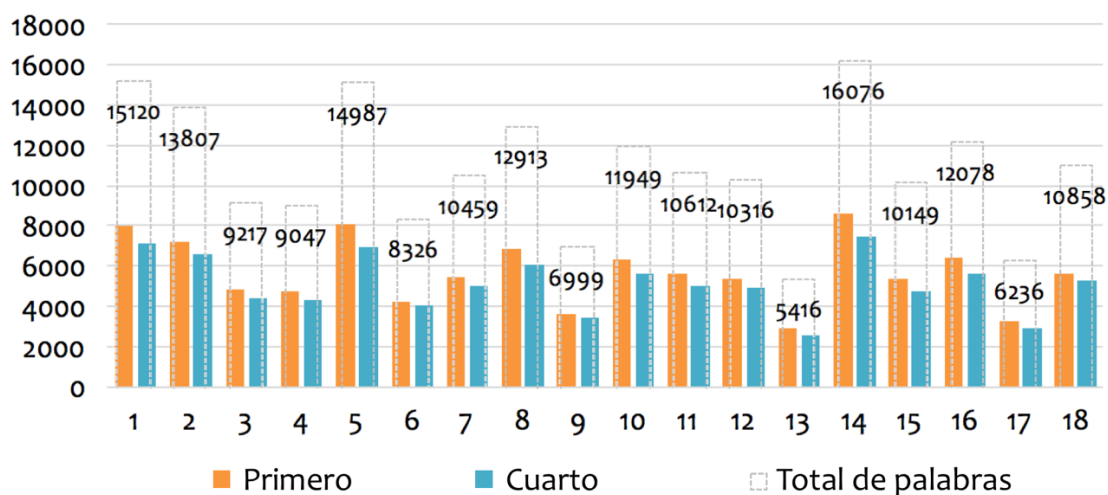


Figura 14. Número de Palabras por Centro de Interés para el total de la muestra

Entre las 10.000 y las 12.999 palabras localizamos los centros de interés (7) *La cocina y sus utensilios*, el (8) *La escuela: muebles y materiales escolares*, el (10) *La ciudad, el pueblo o la aldea*, el (11) *El campo, el pueblo o la aldea*, el (12) *Medios de transporte*, el (15) *Juegos y diversiones*, el (16) *Profesiones y oficios* y el (18) *Educación*. Por debajo de las diez mil palabras quedarían los seis centros de interés restantes.

Como se ha podido comprobar, de un centro de interés a otro hay una gran variación. Esta diversidad identificada entre las distintas áreas asociativas proviene de si los informantes se sienten o están más o menos capacitados para incluir vocablos. Quizás, por este motivo, los centros de interés con una alta producción léxica como el número (14) *Los animales*, que presenta una media de 27.2 palabras frente a las 9.2 palabras en el centro de interés número (13) *Trabajos del campo y del jardín*.

Si se comparan estos resultados con los que se han obtenido en otras investigaciones, se encuentra que –una vez más– el área asociativa 1 está entre las primeras posiciones y la 9 entre las últimas (Bellón Fernández, Samper Hernández, y Samper Padilla, 2003). Esto puede confirmar que el propio enunciado (estímulo) influye en la producción lingüística de los informantes.

Resultados al considerar el curso académico:

A continuación, se recoge la descripción de los resultados obtenidos teniendo en cuenta la variable curso académico. Al no usar una variable clásicas para estos estudios (sexo, tipo de centro escolar, nivel socioeconómico o localización –rural/urbano–) no resulta posible comparar estos datos con los de investigaciones previas.

Por un lado, de los 317 alumnos/as que están cursando primero, encontramos un total de 102.456 palabras, lo que corresponde a 323.2 palabras para las dieciocho áreas asociativas y una media por centro de interés de 18 palabras. Por otro lado, para los 274 estudiantes de cuarto tenemos un corpus de 92.109 palabras y unos valores medios algo superiores: 336.2 palabras de media para el total y 18.7 palabras por centro de interés. Valorando el objetivo final perseguido, esto indica una pequeña mejora del léxico de los alumnos/as de cuarto curso en comparación con los de primer curso –teniendo en cuenta el corpus completo–.

Si nos detenemos en cada uno de los centros de interés, tan sólo en un área asociativa los alumnos/as de primer curso obtienen una mayor puntuación que los de cuarto (en el número (5) *Los alimentos y las bebidas*), mientras que, para los diecisiete centros de interés restantes, en once de ellos los estudiantes de cuarto obtienen una diferencia en media superior a media palabra –y, de estos, seis presentan una diferencia en media mayor o igual a la unidad–. Estos datos confirman que, en los valores medios, los alumnos/as de cuarto obtienen mejores resultados que los de primer curso.

Destaca especialmente el centro de interés (18) *Educación*, donde los estudiantes de cuarto curso superan con 1.4 palabras a los de primero. Este resultado puede deberse al bagaje que han ido adquiriendo los informantes de la muestra a lo largo de sus años de estudio y refuerza una de las preguntas iniciales de este trabajo: conocer si los informantes de cuarto obtenían mejores resultados léxicos que los de primero en relación con los centros de interés que mantienen afinidad directa con su formación.

Si se tiene en cuenta que los informantes que estamos analizando –en su mayoría– son “nativos digitales”, resulta sorprendente que el centro de interés (17) *Nuevas Tecnologías: TIC* sea uno de los menos productivos. Finalmente, los centros de interés con mayor y menor número de palabras son el (14) *Los animales*, (5) *Los alimentos y las bebidas* y (1) *Las partes del cuerpo*. Mientras que los más productivos son el (12) *Medios de transporte*, (17) *Nuevas tecnologías: TIC* y (9) *Calefacción e iluminación*.

Por otro lado, el análisis de las palabras únicas (vocablos) presenta una serie de matices. Así, del corpus total se eliminan las repeticiones de palabras aportada por distintos informantes. Resulta sorprendente que, desde la perspectiva de la proporción (para evitar que la diferencia de tamaños poblacionales influya), los resultados entre primero y cuarto sean semejantes. ¿Puede esto significar que en realidad no hay diferencia –en relación con la disponibilidad léxica– entre los alumnos/as que comienzan y finalizan sus estudios a pesar de que para el total de las palabras sí existían dichas diferencias?

Esta pregunta surge porque en nueve (de dieciocho) centros de interés los alumnos/as de primero superan a los de cuarto: (2) *La ropa (de hombres y mujeres)*, (3) *Las partes de la casa (sin los muebles)*, (4) *Los muebles de la casa*, (7) *La cocina y sus utensilios*, (10) *La ciudad*, (11) *El campo, el pueblo o la aldea*, (12) *Medios de transporte*, (15) *Juegos y diversiones* y *Profesiones y oficios* y tan sólo en cuatro: (1) *Las partes del cuerpo*, (5) *Los alimentos y las bebidas*, (8) *La escuela: muebles y materiales escolares* y (18) *Educación* son los de cuarto curso los que obtienen una mayor puntuación, mientras que en el análisis anterior –sobre el total de las palabras– los de primer curso superaban a los de cuarto solo en un centro de interés.

Tratando de dar respuesta a la pregunta anterior es posible afirmar que para las palabras únicas, no existe una diferencia clara entre los alumnos/as de primero y cuarto curso. Este resultado confirma –en cierta manera– que la formación inicial de los docentes no es suficiente (Ramírez García, 2015). No obstante, en los centros de interés relacionados con sus estudios, los alumnos/as de cuarto obtienen una mayor proporción que los de primero. Esto muestra que sí existe actualización del léxico entre los alumnos/as de primero y cuarto

curso, al menos para aquellos centros de interés que mantienen una relación directa con sus estudios.

A continuación, se analizan los índices de cohesión y densidad léxica (Tabla 2) para poder conocer el nivel de coincidencia que existe en las respuestas de los informantes en un centro de interés (Hernández Muñoz, 2006). Con estos análisis, se pone en relación el número de palabras únicas y el número de palabras totales en cada centro de interés con el objetivo de determinar el grado de cohesión. Así, a un mayor índice de cohesión en un área asociativa implica que es más compacta o cerrada y viceversa. De esta forma, se puede conocer si las respuestas son más o menos homogéneas. En relación con estos índices, los alumnos/as de primero y cuarto obtienen –de nuevo– resultados semejantes para las áreas asociativas que muestran más variación, tratándose de los centros de interés (11) *El campo, el pueblo o la aldea* y el (18) *Educación* para ambos cursos.

No obstante, donde sí se identifican diferencias es en los centros de interés más densos o cerrados. Mientras que los centros de interés más compactos para los alumnos/as de primero son el (5) *Los alimentos y las bebidas* y el (1) *Las partes del cuerpo*. Para los de cuarto son el (2) *La ropa (de hombres y mujeres)* y el (4) *Los muebles de la casa*. Además, es importante señalar que los centros de interés 8 y 18 (que mantienen relación con su formación) presentan resultados semejantes siendo ambos más dispersos para los de cuarto curso que para los de primero.

Finalmente, pasando a observar tan solo los cinco vocablos (palabras únicas) más disponibles para cada uno de los centros de interés y por curso académico, se presentan los diccionarios (Tabla 3) de disponibilidad con el índice de disponibilidad léxica en porcentaje, tal y como recomienda Bartol Hernández (2017), dado que permite entender de forma más sencilla su valor. Como aspectos reseñables destaca:

- Coincidencias en los diccionarios:
 - o Los centros de interés 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 18 coinciden en las cinco palabras más disponibles. De estos, el 3, 13, 14 y 18 también coinciden en el orden de aparición de las mismas.
 - o Los centros de interés: 1, 2, 5, 9, 10 y 17 presentan similitud en cuatro vocablos.
 - o El centro de interés 15 coincide en tres unidades léxicas.
- En el centro de interés (5) *Los alimentos y las bebidas*, los estudiantes de cuarto presentan una marca comercial menos, desapareciendo *Fanta** e incorpora la palabra *zumo* en su lugar, quedando registrado sólo *Coca-Cola**. El hecho de disminuir el número de marcas comerciales denota una mejora del léxico.
- Para el centro de interés (8) *La escuela: muebles y materiales escolares* nos resulta especialmente reseñable que los alumnos/as de cuarto escribieran en primer lugar *mesa* mientras que, para los de primero, su vocablo más disponible fue *silla*. Además, los alumnos/as de cuarto presentan la palabra *lápiz* en una posición superior a la de *bolígrafo*. El hecho de usar *mesa* y *lápiz* en primer lugar nos muestra el cambio de rol mental que los alumnos/as de cuarto han comenzado a realizar en relación con su próximo cambio de status a profesor, debido a que la *silla* se asocia directamente al alumno/a que debe permanecer sentado y el *lápiz* a los estudiantes de infantil y primaria que lo emplean de forma predominante frente al *bolígrafo* por el proceso de la iniciación de la escritura.

- En el centro de interés (17) *Nuevas Tecnologías: TIC* mientras los alumnos/as de primero escriben la palabra *iPhone**, los de cuarto presentan la palabra *pizarra digital*, que muestra –de nuevo–, una relación mucho más directa con su posterior trabajo.

Tabla 2.

Resumen de resultados

| | Total de palabras | | | | Total de palabras únicas | | | | Densidad Léxica e Índice de cohesión | | | |
|-------|-------------------|-------|--------|-------|--------------------------|------|-------------|------|--------------------------------------|---------------|-----------|---------------|
| | Primero | | Cuarto | | Primero | | Cuarto | | Primero | | Cuarto | |
| | Pal. | Prom. | Pal. | Prom. | Pal. únicas | % | Pal. únicas | % | Den. Léx. | Índ. Cohesión | Den. Léx. | Índ. Cohesión |
| 1. | 8.025 | 25.3 | 7.095 | 25.9 | 306 | 3.9 | 303 | 4 | 26.2 | 0.0827 | 23.4 | 0.0855 |
| 2. | 7.231 | 22.8 | 6.576 | 24 | 306 | 3.9 | 265 | 3.5 | 23.6 | 0.0745 | 24.8 | 0.0906 |
| 3. | 4.838 | 15.3 | 4.379 | 16 | 236 | 2.9 | 211 | 2.8 | 20.5 | 0.0647 | 20.8 | 0.0757 |
| 4. | 4.716 | 14.9 | 4.331 | 15.8 | 322 | 4.1 | 300 | 3.9 | 14.6 | 0.0462 | 14.4 | 0.0527 |
| 5. | 8.048 | 25.4 | 6.939 | 25.3 | 289 | 3.7 | 293 | 3.8 | 27.8 | 0.0879 | 23.7 | 0.0864 |
| 6. | 4.247 | 13.4 | 4.079 | 14.9 | 260 | 3.3 | 249 | 3.3 | 16.3 | 0.0515 | 16.4 | 0.0598 |
| 7. | 5.440 | 17.2 | 5.019 | 18.3 | 375 | 4.7 | 496 | 6.5 | 14.5 | 0.0458 | 10.1 | 0.0369 |
| 8. | 6.845 | 21.6 | 6.068 | 22.1 | 410 | 5.2 | 429 | 5.6 | 16.7 | 0.0527 | 14.1 | 0.0516 |
| 9. | 3.603 | 11.4 | 3.396 | 12.4 | 392 | 4.9 | 377 | 4.9 | 9.2 | 0.0290 | 9 | 0.0329 |
| 10. | 6.302 | 19.9 | 5.647 | 20.6 | 745 | 9.4 | 659 | 8.7 | 8.5 | 0.0267 | 8.6 | 0.0313 |
| 11. | 5.588 | 17.6 | 5.024 | 18.3 | 918 | 11.6 | 846 | 11.1 | 6.1 | 0.0192 | 5.9 | 0.0217 |
| 12. | 5.368 | 16.9 | 4.948 | 18.1 | 320 | 4 | 291 | 3.8 | 16.8 | 0.0529 | 17 | 0.0621 |
| 13. | 2.889 | 9.1 | 2.527 | 9.2 | 245 | 3.1 | 234 | 3.1 | 11.8 | 0.0372 | 10.8 | 0.0394 |
| 14. | 8.586 | 27.1 | 7.490 | 27.3 | 400 | 5.1 | 387 | 5.1 | 21.5 | 0.0677 | 19.4 | 0.0706 |
| 15. | 5.382 | 17 | 4.767 | 17.4 | 690 | 8.7 | 622 | 8.2 | 7.8 | 0.0246 | 7.7 | 0.0280 |
| 16. | 6.447 | 20.3 | 5.631 | 20.6 | 517 | 6.5 | 465 | 6.1 | 12.5 | 0.0393 | 12.1 | 0.0442 |
| 17. | 3.285 | 10.4 | 2.951 | 10.8 | 365 | 4.6 | 348 | 4.6 | 9 | 0.0284 | 8.5 | 0.0310 |
| 18. | 5.616 | 17.7 | 5.242 | 19.1 | 832 | 10.5 | 843 | 11.1 | 6.8 | 0.0213 | 6.2 | 0.0227 |
| Media | 5.692 | 18 | 5.117 | 18.7 | 440 | 5.6 | 423 | 5.6 | 15.01 | 0.0473 | 14.05 | 0.0513 |

Tabla 3.

Diccionario con los cinco vocablos más disponibles

| 1: Las partes del cuerpo | | | | 2: La ropa (de hombres y mujeres) | | | |
|--|--------|--------------|--------|--|--------|--------------|--------|
| Primero | | Cuarto | | Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp | Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 ojo | 61.8% | 1 ojo | 63.4% | 1 camiseta | 73.1% | 1 camiseta | 72.6% |
| 2 cabeza | 60.6% | 2 cabeza | 63.0% | 2 camisa | 65.6% | 2 pantalón | 66.4% |
| 3 nariz | 51.9% | 3 brazo | 56.6% | 3 pantalón | 61.7% | 3 camisa | 63.8% |
| 4 brazo | 51.7% | 4 pierna | 53.1% | 4 falda | 46.3% | 4 falda | 54.0% |
| 5 mano | 50.6% | 5 mano | 53.1% | 5 chaqueta | 38.5% | 5 brag(uit)a | 42.8% |
| 3: Las partes de la casa sin los muebles | | | | 4: Los muebles de la casa | | | |
| Primero | | Cuarto | | Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp | Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 cocina | 86.8% | 1 cocina | 85.9% | 1 mesa | 70.8% | 1 mesa | 72.5% |
| 2 salón | 75.5% | 2 salón | 75.5% | 2 silla | 68.6% | 2 silla | 71.1% |
| 3 baño | 65.1% | 3 baño | 64.6% | 3 sofá | 56.2% | 3 cama | 61.9% |
| 4 habitación | 59.1% | 4 habitación | 56.6% | 4 armario | 55.3% | 4 armario | 59.2% |
| 5 terraza | 43.3% | 5 terraza | 45.8% | 5 cama | 55.2% | 5 sofá | 56.5% |
| 5: Los alimentos y las bebidas | | | | 6: Objetos colocados en la mesa para la comida | | | |
| Primero | | Cuarto | | Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp | Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 agua | 60.1% | 1 agua | 54.7% | 1 tenedor | 79.5% | 1 tenedor | 82.6% |
| 2 Coca-Cola* | 39.1% | 2 pescado | 29.9% | 2 cuchillo | 75.8% | 2 cuchillo | 79.0% |
| 3 Fanta* | 29.6% | 3 Coca-Cola* | 27.9% | 3 vaso | 73.2% | 3 cuchara | 74.5% |
| 4 pescado | 29.3% | 4 zumo | 27.8% | 4 cuchara | 69.5% | 4 vaso | 71.5% |
| 5 carne | 27.8% | 5 carne | 27.3% | 5 servilleta | 62.8% | 5 servilleta | 66.3% |

| 7: La cocina y sus utensilios | | | |
|-------------------------------|--------|--------------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 sartén | 53.4% | 1 sartén | 52.1% |
| 2 microondas | 39.2% | 2 cuchillo | 40.6% |
| 3 cuchillo | 38.4% | 3 microondas | 39.1% |
| 4 horno | 32.6% | 4 horno | 34.4% |
| 5 tenedor | 31.7% | 5 tenedor | 33.0% |

| 8: La escuela: muebles y materiales | | | |
|-------------------------------------|--------|---------------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 silla | 73.2% | 1 mesa | 76.3% |
| 2 mesa | 70.7% | 2 silla | 76.1% |
| 3 pizarra | 61.8% | 3 pizarra | 61.7% |
| 4 boli(grafo) | 55.5% | 4 lápiz | 38.1% |
| 5 lápiz | 48.0% | 5 boli(grafo) | 37.3% |

| 9: Calefacción e iluminación | | | |
|------------------------------|--------|------------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 radiador | 70.7% | 1 radiador | 76.3% |
| 2 bombilla | 63.4% | 2 bombilla | 68.8% |
| 3 lámpara | 61.6% | 3 lámpara | 62.0% |
| 4 aire (acondicionado) | 26.9% | 4 linterna | 27.2% |
| 5 estufa | 26.8% | 5 estufa | 27.0% |

| 10: La ciudad | | | |
|---------------|--------|-------------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 coche | 59.8% | 1 coche | 57.1% |
| 2 edificio | 46.2% | 2 edificio | 50.2% |
| 3 parque | 35.0% | 3 parque | 39.0% |
| 4 carretera | 32.3% | 4 carretera | 36.9% |
| 5 calle | 26.3% | 5 tienda | 29.5% |

| 11: El campo, el pueblo o la aldea | | | |
|------------------------------------|--------|----------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 casa | 38.1% | 1 casa | 39.9% |
| 2 animal | 31.2% | 2 animal | 35.4% |
| 3 vaca | 30.5% | 3 árbol | 33.6% |
| 4 árbol | 29.7% | 4 vaca | 28.6% |
| 5 oveja | 20.0% | 5 oveja | 21.6% |

| 12: Medios de transporte | | | |
|--------------------------|--------|-----------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 coche | 85.6% | 1 coche | 85.2% |
| 2 autobús | 72.8% | 2 autobús | 74.5% |
| 3 avión | 63.1% | 3 avión | 67.7% |
| 4 metro | 62.9% | 4 tren | 61.6% |
| 5 tren | 58.1% | 5 metro | 56.4% |

| 13: Trabajos del campo y del jardín | | | |
|-------------------------------------|--------|--------------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 jardinero | 60.6% | 1 jardinero | 65.0% |
| 2 agricultor | 51.6% | 2 agricultor | 51.2% |
| 3 ganadero | 42.8% | 3 ganadero | 41.6% |
| 4 recolectar | 31.9% | 4 recolectar | 31.4% |
| 5 regar | 27.0% | 5 regar | 25.2% |

| 14: Los animales | | | |
|------------------|--------|-----------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 perro | 83.3% | 1 perro | 79.9% |
| 2 gato | 76.8% | 2 gato | 75.6% |
| 3 vaca | 39.2% | 3 vaca | 39.7% |
| 4 león | 38.0% | 4 león | 39.5% |
| 5 caballo | 34.0% | 5 caballo | 34.3% |

| 15: Juegos y diversiones | | | |
|--------------------------|--------|---------------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 fútbol | 49.1% | 1 parchís | 48.6% |
| 2 parchís | 39.5% | 2 la oca | 36.4% |
| 3 pilla pilla | 38.2% | 3 comba | 31.9% |
| 4 escondite | 33.8% | 4 fútbol | 30.9% |
| 5 baloncesto | 29.7% | 5 pilla pilla | 30.7% |

| 16: Profesiones y oficios | | | |
|---------------------------|--------|-------------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 profesor | 74.4% | 1 profesor | 67.7% |
| 2 médico | 39.8% | 2 médico | 42.7% |
| 3 policía | 28.9% | 3 policía | 34.0% |
| 4 enfermera | 25.4% | 4 bombero | 31.0% |
| 5 bombero | 25.4% | 5 enfermera | 30.2% |

| 17: Nuevas Tecnologías: TIC | | | |
|-----------------------------|--------|------------------------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 (ordenador) portátil | 84.8% | 1 (ordenador) portátil | 88.2% |
| 2 tablet | 62.4% | 2 tablet | 61.6% |
| 3 (teléfono) móvil | 46.1% | 3 (teléfono) móvil | 43.2% |
| 4 Iphone* | 29.2% | 4 pizarra digital | 41.1% |
| 5 internet | 29.1% | 5 internet | 24.6% |

| 18: Educación | | | |
|---------------|--------|-------------|--------|
| Primero | | Cuarto | |
| Palabra | % Disp | Palabra | % Disp |
| 1 profesor | 61.9% | 1 profesor | 54.4% |
| 2 alumnado | 38.8% | 2 alumnado | 37.6% |
| 3 enseñanza | 36.4% | 3 enseñanza | 26.2% |
| 4 cole(gio) | 25.0% | 4 cole(gio) | 24.6% |
| 5 infancia | 22.1% | 5 infancia | 21.6% |

* En naranja se encuentran las palabras no compartidas

** En azul el porcentaje de disponibilidad superior para las palabras compartidas

Discusión y conclusiones

Al comenzar esta investigación la pregunta planteada era si el léxico de los futuros docentes se modificaba y/o aumentaba tras cuatro años de formación o si, por el contrario, se mantenía estable. Debido a que los trabajos clásicos de disponibilidad léxica evalúan a alumnos/as preuniversitarios para evitar la contaminación de léxica de términos específicos, inicialmente se planteó que debía existir una diferencia a favor de los alumnos/as de cuarto en relación con la disponibilidad léxica que presentarían.

Los diccionarios elaborados para esta investigación –y que tienen como objetivo ser publicados– son una contribución a la comprensión del vocabulario de los futuros profesores/as para conocer de forma detallada si se ha alcanzado una competencia

lingüística suficiente para el desempeño de la labor docente. En estos diccionarios no se puede olvidar que no todas las entradas corresponden a una única palabra, sino que pueden presentar distintas unidades léxicas, como en el caso de *pizarra digital*. La presencia de estas unidades en la edición del corpus, suponen una mayor dificultad en su elaboración, pero porque se consideró que la reducción, por ejemplo a *pizarra*, empobrecería los diccionarios y dejaría de ser el reflejo de la realidad lingüística de los informantes.

Tras estudiar el léxico disponible evocado por los informantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, en el comienzo (primer curso) y en el fin de sus estudios (cuarto curso), se puede concluir que para el corpus completo sí existen diferencias entre el léxico de los alumnos/as de cuarto y el de los de primero. Ahora bien, si se tienen en cuenta tan solo las palabras únicas –sin repeticiones– sólo se encuentran diferencias en los centros de interés que mantienen una relación directa con su formación en educación: el centro de interés (8) *La escuela: muebles y materiales escolares* y el (18) *Educación*. En ambas áreas asociativas los alumnos/as de cuarto emplean más palabras y más diversas que los de primero. Por lo tanto, en lo relativo a su formación directa, sí existe un cambio en el vocabulario –esto es patente en posiciones inferiores del diccionario. A su vez, relacionado también con estas áreas asociativas, se comienza a apreciar un cambio de perspectiva entre los estudiantes de cuarto y los de primero, debido a que los de cuarto emplean más palabras desde la perspectiva del profesor (quizá por verse más cercanos a esa posición y por su participación en los periodos de prácticas curriculares que ya les han mostrado la realidad de la tarea docente). Además, en estos centros de interés (el 8 y el 18) es donde se identifica una mayor variabilidad en relación con el índice de cohesión entre los alumnos/as de primero y cuarto.

Otro de los centros de interés que resultó llamativo fue el (17) *Nuevas Tecnologías: TIC*. En él se esperaba encontrar más terminología educativa (de distintos programas o aplicaciones educativas) que, aunque algunas de ellas como *Moodle** o *JClic** aparecen en posiciones inferiores y especialmente en los alumnos/as de cuarto, no muestra una diferencia clara entre ambos grupos. Esto puede deberse a la alta velocidad de cambio a la que la tecnología está expuesta y que por lo tanto, afecta a ambos grupos por igual.

El trabajo presentado no está libre de limitaciones. Las principales fueron: (1) la edición del corpus para la elaboración de los diccionarios finales, dado el alto número de palabras con las que se tuvo que trabajar, hizo que el proceso fuese lento para evitar errores. (2) Al no localizar trabajos de investigación que analizaran la variable curso académico en alumnos/as de Educación, no se pudieron comparar –en muchos momentos– los resultados obtenidos.

Finalmente, la duda que surge tras esta investigación está vinculada a cómo es posible que, tras cuatro años de formación universitaria, en la que los/las estudiantes han cursado distintas asignaturas de diferentes áreas de conocimiento, no exista una evolución o especialización más evidente del léxico –sería interesante poder compararlo con los datos de otras universidades o de otros Grados–. En todo caso, este hecho resulta relativamente preocupante, ya que serán ellos los encargados en un futuro cercano de iniciar a sus alumnos/as en el conocimiento, al ser el vocabulario que ellos empleen la puerta para cualquier futuro aprendizaje –entre otras competencias que deberán desarrollar–. Por ese motivo, se considera fundamental reforzar el léxico de los futuros docentes en las distintas áreas de conocimiento dentro del currículum universitario o, en su caso, implementar herramientas para su mejora cuantitativa y cualitativa.

Referencias

- Ávila Muñoz, A. M. (2006). *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Bartol Hernández, J. A. (2017). *Léxico panhispánico*. Presentado en Jornadas de Investigación en Disponibilidad Léxica: Nuevas tendencias y aportaciones, Salamanca. Recuperado a partir de https://www.youtube.com/watch?v=1OjikY5ZzCE&index=1&list=PLeKL8HuZQCJzRjn3Vda_gxedkMIT1-ZGB
- Bellón Fernández, J. J. (2011). *Léxico disponible de la provincia de Córdoba*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones y Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.
- Bellón Fernández, J. J., Samper Hernández, M., & Samper Padilla, J. A. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En G. Wotjak (Ed.), *Pautas y pistas en el estudio del léxico hispano(americano)* (pp. 27-140). Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- Bolaños Medina, A., & Luján García, C. I. (2010). Análisis de los anglicismos informáticos crudos del léxico disponible de los estudiantes universitarios de traducción. *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, 34(2), 241-274.
- Decroly, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza: y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dimitrijević, N. R. (1969). *Lexical availability. A new aspect of the lexical availability of secondary school children*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- Faria, R., Reis, P., & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/254891>
- Fernández Juncal, C. (2013). *Léxico disponible en Cantabria. Estudio sociolingüístico*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez Gómez, M., & García Aretio, L. (2016). La formación como factor clave en la integración de la Pizarra Digital Interactiva. Perspectivas de profesores y coordinadores TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 35-51. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/225451>
- Gómez Molina, J. R., & Gómez Devís, M. B. (2004). *La disponibilidad Léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudio de estratificación sociolingüística*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1964). *L'elaboration du français fondamental (1er degree). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París: Didier.
- Hernández Muñoz, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, N. (2015). Categorías en el léxico bilingüe: perspectivas desde el priming semántico interlenguas y la disponibilidad léxica. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 13(1), 19-38. Recuperado a partir de <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/article/view/21>
- López Chávez, J. (1994). Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 1, 67-84.
- López Chávez, J., & Strassburger Frías, C. (2000). El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. *Anuario de Letras*, (38), 227-251.

- Martínez Olmos, E. (2015). *El léxico disponible de las comunidades de habla alicantinas: Estudio sociolingüístico y diccionarios*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Michavila, F., Martínez, J. M., & Merhi, R. (2015). *Comparación internacional del sistema universitario español*. Madrid: CRUE Universidades Españolas. Recuperado a partir de <http://estaticos.elmundo.es/documentos/2016/01/18/universidad.pdf>
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect Nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47, 338-344.
- Murillo Rojas, M. (1993). Disponibilidad léxica en los preescolares: estudios de cinco campos semánticos. *Káñina Revista Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, XVII(2), 117-127.
- Navarro Marrero, Y. (2009). Terminología especializada en el área de fisioterapia: acercamiento desde la metodología de la disponibilidad léxica específica. En *Interlingüística XX*. Barcelona: Centre de Lingüística Teòrica, Universitat Autònoma de Barcelona, Ministerio de Ciencia e Innovación, Asociación de Jóvenes Lingüistas. Recuperado a partir de http://filcat.uab.cat/clt/XXIVAJL/Interlinguística/Encuentro%20XXIV/Navarro_Marrero_REVF.pdf
- Ortolano Ríos, B. (2005). Disponibilidad léxica de los estudiantes de Ayamonte. *Interlingüística*, (16), 847-857.
- Quemada, B. (1967). *Les Dictionnaires du français moderne: 1539-1863*. París: Didier.
- Ramírez García, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/193811>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Madrid: Espasa.
- Real Academia Española, & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española, & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: Sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-333.
- Santos Díaz, I. C. (2015). *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado*. Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado a partir de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10447>
- Secretaría general técnica, & Subdirección general de estadística y estudios. (2015). *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>
- Velarde Inzunza, J. de J. (2014). *Análisis de léxico disponible en hablantes escolares de Culiacán, Sinaloa*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Anexo 1: Prueba de disponibilidad léxica

INTRUCCIONES

Tiempo aproximado de aplicación: 50 minutos

A continuación vas a encontrar un cuestionario que consta de dos partes, todos los datos que aportes serán **ANÓNIMOS**, y en ningún caso se tratará de averiguar al autor de los mismos por lo que te pedimos que respondas con la mayor sinceridad posible.

La primera parte del cuestionario que encontrarás es sobre tu origen. El objetivo es poder conocer un poco mejor asegurando siempre el anonimato.

Una vez que termines esta primera parte es importante que **ESCRIBES** la señal del examinador/a para pasar a la segunda. **¡TODOS TENÉIS QUE EMPEZAR LA SEGUNDA PARTE AL MISMO TIEMPO.**

La segunda parte del cuestionario es una encuesta sobre disponibilidad léxica. Encontrarás unos temas específicos y en 2 minutos debes escribir todas aquellas palabras que sepas en relación al tema propuesto. No importa que las palabras tengan falta ortográfica, sean malabombas o de uso coloquial, no debes escribir ninguna palabra por alguna de estas causas.

Si tienes cualquier duda durante la elaboración del cuestionario, levanta la mano y el examinador/a te responderá.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Sobre tu propio origen:

1. Sexo: Hombre Mujer 2. Edad: _____

3. Lugar de nacimiento: Localidad: _____ Provincia: _____

4. Lugar de residencia habitual: Localidad: _____ Provincia: _____

5. Universidad: _____ 6. Estudios: _____ 7. Curso: _____

8. ¿Tienes algún diccionario en casa? Si: No En caso afirmativo, ¿Tienes algún diccionario propio? Si: No

9. Lengua materna: _____

En caso de que la lengua materna NO sea el español, ¿Cuántos años has estudiado el español? _____

¿Cuál frecuencia de uso consideras que tienes del español? Alto Medio Bajo

¿Cuál nivel consideras que tienes del español? _____

| Habilidad | Escrita | Escuchada | Lectura |
|---------------|---------|-----------|---------|
| Alto | Alto | Alto | Alto |
| Medio | Medio | Medio | Medio |
| Bajo | Bajo | Bajo | Bajo |
| Nivel General | Alto | Medio | Bajo |

10. ¿Conoces otras lenguas? Si: No

En caso de conocer otras lenguas:

| Alto | | Medio | | Bajo | |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Habla: <input type="checkbox"/> Escucha: <input type="checkbox"/> Interpretación: <input type="checkbox"/> Lectura: <input type="checkbox"/> | | | | | |
| (I) | (II) | (I) | (II) | (I) | (II) |
| A: A: A: A: A: A: | A: A: A: A: A: A: | M: M: M: M: M: M: | M: M: M: M: M: M: | M: M: M: M: M: M: | M: M: M: M: M: M: |
| M: M: M: M: M: M: | M: M: M: M: M: M: | N: N: N: N: N: N: | N: N: N: N: N: N: | N: N: N: N: N: N: | N: N: N: N: N: N: |
| N: N: N: N: N: N: | N: N: N: N: N: N: | Nivel General | A: M: B: | Nivel General | A: M: B: |

11. ¿Has estado en el extranjero? Si: No En caso afirmativo, pensando en el país extranjero en el que más tiempo has estado: País de destino: _____ Ciudad de destino: _____

Temporalización: > de un año 10-12 meses 7-9 meses 4-6 meses 3-5 meses < de un mes

Motivos del viaje: Intercambio escolar Trabajo Intercambio familiar Muestraje (para mi cuenta) Motivos familiares Muestraje voluntario (con un curso) (Obligación paterno/materno) Campesinato de verano Otros (Indicar): _____ Beca ERASMUS Otros (Indicar): _____

12. ¿Actualmente trabajas? Si: No ¿En qué? _____

De las siguientes opciones sobre estudios, contesta sólo las que se adecúan a tu perfil formativo

| Secundaria | Bachillerato (SI/Presele) |
|---|---|
| Nombre de centro: _____ | Nombre de centro: _____ |
| Provincia y Localidad: _____ | Provincia y Localidad: _____ |
| Privado <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> | Privado <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> |
| Itinerario: _____ | Itinerario: _____ |
| Nota: Lengua y literatura _____ Lengua extranjera _____ Matemáticas _____ | Nota: Lengua y literatura _____ Lengua extranjera _____ Matemáticas _____ |
| Nota media (4º ESO) _____ Lengua extranjera _____ Nota media Selectividad _____ | Nota media (4º ESO) _____ Lengua extranjera _____ Nota media Selectividad _____ |
| Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) _____ | Formación Profesional - Grado Medio _____ Formación Profesional - Grado Superior _____ |
| Nombre de centro: _____ | Nombre de centro: _____ |
| Provincia y Localidad: _____ | Provincia y Localidad: _____ |
| Privado <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> | Privado <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> |
| Nombre de los estudios: _____ | Nombre de los estudios: _____ |
| Nota Media: _____ | Nota Media: _____ |

Sobre el origen materno:

14. Lugar de nacimiento de la madre: Localidad: _____ Provincia: _____ País: _____

15. Lengua materna de la madre: _____

16. Nivel de estudio alcanzado: Sin Estudios Estudios Primarios Estudios Secundarios Nivel Bachillerato Formación Profesional Universitarias

17. Profesión Materna: _____ (¿La madre trabaja actualmente? Si: No)

Sobre el origen paterno:

18. Lugar de nacimiento del padre: Localidad: _____ Provincia: _____ País: _____

19. Lengua materna del padre: _____

20. Nivel de estudio alcanzado: Sin Estudios Estudios Primarios Estudios Secundarios Nivel Bachillerato Formación Profesional Universitarias

21. Profesión Paterna: _____ (¿El padre trabaja actualmente? Si: No)

Por favor,
No pases de página.

| Las partes del cuerpo | La ropa (hombre y/o mujer) | Partes de la casa (sin los muebles) |
|-----------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| | | |

| Los muebles de la casa | Los alimentos y las bebidas | Objetos colocados en la mesa para la comida |
|------------------------|-----------------------------|---|
| | | |

| La cocina y sus utensilios | La escuela: muebles y materiales escolares | Calificación e Iluminación |
|----------------------------|--|----------------------------|
| | | |

| La ciudad | El campo, el pueblo o la aldea | Medios de transporte |
|-----------|--------------------------------|----------------------|
| | | |

| Trabajo del campo y jardín | Los animales | Juegos y diversiones |
|----------------------------|--------------|----------------------|
| | | |

| Las profesiones y oficios | Nuevas Tecnologías: TIC | Educación |
|---------------------------|-------------------------|-----------|
| | | |

Bisquerra Alzina, R. & Filella Guiu, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>

Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua

Rafael Bisquerra Alzina¹, Gemma Filella Guiu²
¹Universidad de Barcelona, ²Universidad de Lleida

Resumen

La escasez de literatura previa que explore y estudie el efecto de la adquisición y desarrollo de un vocabulario emocional adecuado en el entorno escolar se suma al hecho de que no existe una educación emocional sistemática en los centros escolares. A partir de la hipótesis de que el profesorado posee un vocabulario emocional reducido, y que por ende, los alumnos no adquieren el nivel deseado de vocabulario emocional, el presente estudio aporta información sobre este aspecto a partir de un cuestionario aplicado a 276 profesores de lengua y 244 estudiantes de tercer curso del Grado de Primaria. Los resultados muestran que se desconocen de manera relevante las posibilidades y potencial del vocabulario emocional. Esto señala la necesidad de desarrollar un vocabulario emocional más rico tanto en profesores, especialmente de lengua y magisterio, como en los alumnos.

Palabras clave

Vocabulario emocional; competencias emocionales; educación emocional; consciencia emocional.

Analysis of emotional vocabulary in language teachers

Abstract

The scarcity of previous literature that explores and studies the effect of the acquisition and development of an adequate emotional vocabulary in the scholar environment comes alongside the fact that there is no systematic emotional education programs in the scholar centres. Starting from the hypothesis that the teachers have a reduced emotional

Contacto:

Gemma Filella Guiu, gfilella@pip.udl.cat, Av. de l'Estudi General, 4, 25001 Lleida.

vocabulary, which is linked to the fact that students do not learn the desired level of emotional vocabulary, the present study provides information to prove this assertion, based on a questionnaire applied to 276 language teachers and 244 undergraduate students of the third year of Primary Education. Results show that there is not enough knowledge of the possibilities and potential of the emotional vocabulary. This fact highlights the importance of creating a richer emotional vocabulary both in teachers, particularly in the ones of language and education, and students.

Key words

Emotional vocabulary; emotional competences; emotional education; emotional awareness.

Introducción

Comunicar significa utilizar conceptos, generalmente expresados mediante palabras. El vocabulario es el conjunto de las palabras que se utilizan para comunicar. Hay vocabularios específicos para comunicarse sobre temas concretos: matemáticas, gramática, medicina, biología, física, química, derecho, etc. El dominio del vocabulario señala el horizonte de nuestros conocimientos sobre una materia. A mayor riqueza del vocabulario, mayor es el conocimiento.

La capacidad para comunicar emociones es un tipo especial de conocimiento, que se relaciona, no solo con la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 2001), sino también se contempla en todos los modelos de inteligencia emocional (Bar-On, 1997, Goleman, 1996; Salovey y Mayer, 1990) y las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). De hecho, la expresión de las emociones ha sido durante décadas un tema de alto interés que guarda relación con el desarrollo del niño/a en todos los aspectos (Chaplin & Aldao, 2013).

Como la literatura previa indica, es necesario adquirir un buen vocabulario emocional para así poder expresar correctamente los distintos estados de ánimo que se puedan experimentar y así facilitar la comunicación interpersonal y las relaciones sociales (Bisquerra y Filella, 2003; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

La adquisición de un vocabulario emocional rico está justificada eminentemente por el hecho de que el lenguaje emocional es un instrumento para el autoconocimiento y para las relaciones interpersonales profundas (Bisquerra y Filella, 2003; Gallardo y Sáiz, 2016; López, Barba, y Díez, 2013). Es decir, para poder tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás se necesita un vocabulario emocional elaborado y suficientemente extenso para poder describir de manera precisa qué emoción se está desarrollando y así adaptarse al entorno de manera más eficiente (Chaplin y Aldao, 2013).

Hasta el momento presente existen pocos estudios sobre vocabulario emocional. Un trabajo pionero fue el de Ridgeway, Waters y Kuczaj (1985) sobre la adquisición del lenguaje emocional descriptivo, receptivo y productivo entre los 18 meses y los 6 años, el cual señalaba la importancia de iniciar la adquisición de vocabulario emocional durante este periodo. Posteriormente, Joseph y Strain (2003) señalan también la importancia de desarrollar el vocabulario emocional en la infancia y en momentos críticos del desarrollo. A su vez, instrumentos como el *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)* incluye un apartado sobre emociones (Dunn, Whetton y Burley, 1997). No es hasta 2016 que los investigadores

Takšić y Mohorić (2008; Mohoric, 2016) han elaborado un test de vocabulario emocional en lengua croata que ha sido adaptado al portugués (Costa, Faria y Takšić, 2011).

La percepción e identificación de las emociones requiere de un lenguaje emocional preciso. Cuando se pregunta a alguien “¿Cómo te sientes?”, muchas veces la respuesta se limita a un simple “bien” o “mal”. A veces escuchamos o decimos: “No sé qué me pasa”. Todo esto son ejemplos de las dificultades que tenemos en utilizar un vocabulario emocional apropiado. Cuando una persona es capaz de poner palabra a las emociones, a lo que nos pasa por dentro, estamos en mejores condiciones para gestionar de forma apropiada nuestros conflictos (Cervantes y Gaeta, 2017; Salavera y Usán, 2017). Una persona que experimenta ira muy intensa y no puede poner palabras a lo que le pasa, es más probable que lo exprese con violencia. No queremos extendernos sobre lo obvio que es la importancia y necesidad de desarrollar el vocabulario emocional; este trabajo tiene el objetivo de llamar la atención sobre ello y de proponer que se le preste atención en la educación y en los medios de comunicación.

Esta escasez de literatura coincide con un aumento durante los últimos años de propuestas para mejorar las competencias emocionales en general, pudiéndose afirmar que desde el entorno escolar se utiliza un vocabulario emocional insuficiente y que se beneficiaría notablemente de algún tipo de intervención (Filella, 2014, Filella, Cabello, Pérez- Escoda, y Ros, 2016, Soldevila, Filella, Ribes, y Agulló, 2007). Este hecho repercute indudablemente en limitaciones a la hora de un autoconocimiento, conciencia emocional y regulación emocional, lo cual a su vez, dificulta el desarrollo y adaptación del alumno (Bisquerra, 2014; Gaeta y López, 2013). Así pues, estimular el uso de un lenguaje emocional más rico en la educación sería de un gran beneficio para los estudiantes y también para toda la comunidad.

Por otra parte, la tecnología informática merece una atención especial por su aportación al vocabulario emocional en a partir de herramientas como el *Kansei engineering*, que en japonés significa “ingeniería emocional” y que se interesa por el desarrollo de productos y servicios a partir de las emociones. Este enfoque se está difundiendo por Japón, Corea y principalmente por Asia, donde la *International conference on Kansei engineering and emotion research* es un referente. En Europa surge un nuevo campo denominado “emotional design” o “affective engineering”. En esta línea se desarrolla, por ejemplo, la investigación para buscar piezas musicales a partir del vocabulario emocional (Zhu y Liu, 2008). Todo este movimiento de ingeniería emocional afecta a la necesidad de un vocabulario cada vez más preciso. Van-Hove, Vanderhoven y Cornillie (2017) proponen el uso de tecnologías como la tablet para el aprendizaje de vocabulario en segundas lenguas, lo cual se podría aplicar al aprendizaje del vocabulario emocional.

De nuevo, este marco plantea la necesidad del desarrollo del vocabulario emocional. Para ello, es importante que los educadores lo dominen y enseñen. El dominio del lenguaje emocional por parte del profesorado es un aspecto clave, especialmente en el profesorado de lengua. Por este motivo, el presente trabajo pretende explorar el dominio del vocabulario emocional por parte del profesorado como requisito para la educación emocional y se propone relacionar el vocabulario con inteligencia emocional.

Método

Diseño

En el presente estudio se aplicó una metodología descriptiva cuantitativa basada en la aplicación de un cuestionario con la intención de conocer el dominio del vocabulario

emocional por parte del profesorado de lengua y estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Primaria.

Participantes

La muestra estuvo constituida, en total, por 520 participantes; 276 profesores de lengua española con una media de años como docentes de 12.43 años, y 244 estudiantes universitarios de tercer curso del grado de educación primaria de la Universidad de Lleida. De los profesores, un total de 26 (9.4%) eran hombres, mientras que 250 (90.6%) eran mujeres. En los alumnos, 7 (9.59% de total de alumnos) eran chicos, mientras que 137 (90.51% del total de alumnos) eran chicas.

La media de edad de los profesores estuvo situada en 44.04 años, con una desviación típica de 9.73. En los estudiantes, la media de edad se situó en 20,53 años, con una desviación típica de 0.98. Así pues, en la muestra de profesores, se observa una clara mayoría del género femenino como es habitual entre los profesionales de la educación. De manera parecida, en los alumnos, existió un desequilibrio notable entre el número de chicos y chicas.

La muestra de profesores se consiguió gracias a la implicación de *Difusión*, organismo especializado en ELE (Español como Lengua Extranjera): www.difusion.com.

La muestra de alumnos se consiguió a través de la autorización de los profesores universitarios para poder ser evaluados durante unos minutos de las clases habituales.

Instrumentos

Para la muestra de profesorado, en la recogida de datos se administró un cuestionario con 14 ítems elaborado *ad hoc*. Los primeros ítems son de identificación personal (género, edad, características profesionales, años de docencia, niveles educativos donde imparten docencia) que se han comentado en el apartado sobre descripción de la muestra de participantes. Más adelante, después de describir el procedimiento, se presentan los resultados de algunas preguntas específicas, las cuales son las más representativas de las obtenidas.

En cuanto a los estudiantes de magisterio, se recogieron los datos demográficos de más relevancia (sexo, edad, nivel educativo) y se les pidió que escribieran el mayor número de emociones que conocieran durante 3 minutos.

Procedimiento

Para la elaboración del presente trabajo se envió el cuestionario mencionado anteriormente a una muestra de profesorado de lengua española de más de 4000 sujetos para que fuera respondido online. Se obtuvo un total de 276 respuestas. Todas ellas se recogieron durante el mes de febrero de 2017.

Para los estudiantes, se aplicó el cuestionario descrito anteriormente en las aulas durante el mes de marzo de 2017.

Resultados

El análisis de resultados se llevó a cabo con el programa SPSS 20.

Resultados del profesorado

A continuación se presentan los resultados referidos al dominio del vocabulario emocional por parte del profesorado de lengua. Las preguntas pertenecientes al cuestionario administrado que se muestran son las más representativas del mismo.

Tabla 1.

Descriptivos del ítem: ¿Cuántas emociones crees que podrías escribir?

| | Muestra | Valores inferiores a 100 |
|-------------------|----------------|---------------------------------|
| Media | 52.48 | 25 |
| Mediana | 20 | 20 |
| Moda | 20 | 20 |
| Desviación típica | 139.96 | 16 |
| Valor mínimo | 1 | 1 |
| Valor máximo | 1000 | 70 |
| N total | 276 | 254 |

Como es muestra en la Tabla 1, la pregunta busca inducir a pensar sobre el número de palabras del vocabulario emocional activo de los sujetos. La media de las respuestas obtenidas fue de más de 52 palabras en la muestra total. Los resultados indican una gran variabilidad en las respuestas, reflejada en la alta desviación típica y en el rango de 1000 (mínimo cero, máximo de 1000). Cuando se analiza con detalle la distribución de frecuencias se puede observar que la mayoría responde menos de 100. En la tabla número 2, se muestra la frecuencia de cada una de las emociones escritas más de 8 veces.

Tabla 2.

Palabras recogidas ordenadas por frecuencia de aparición

| Emoción | N | Emoción | N | Emoción | N | Emoción | N |
|----------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|
| tristeza | 234 | soledad | 32 | placer | 27 | éxtasis | 13 |
| alegría | 193 | culpa | 32 | rencor | 27 | agresividad | 13 |
| miedo | 182 | desilusión | 31 | furia | 26 | repulsión | 12 |
| amor | 148 | deseo | 31 | simpatía | 25 | venganza | 12 |
| felicidad | 133 | paz | 30 | disgusto | 25 | gusto | 12 |
| ira | 128 | cólera | 30 | desprecio | 24 | humillación | 12 |
| sorpresa | 107 | curiosidad | 30 | calma | 24 | desasosiego | 12 |
| rabia | 104 | asombro | 29 | duda | 23 | atracción | 12 |
| odio | 93 | seguridad | 27 | timidez | 22 | piedad | 11 |
| enfado | 86 | interés | 27 | optimismo | 21 | soberbia | 11 |
| asco | 76 | inquietud | 27 | paciencia | 21 | fastidio | 11 |
| angustia | 74 | impaciencia | 27 | horror | 21 | depresión | 11 |
| ansiedad | 72 | placer | 27 | serenidad | 21 | enamoramiento | 11 |
| vergüenza | 67 | rencor | 27 | admiración | 21 | intranquilidad | 10 |
| aburrimiento | 66 | furia | 26 | emoción | 21 | resignación | 10 |
| envidia | 65 | simpatía | 25 | excitación | 20 | impotencia | 10 |
| esperanza | 60 | disgusto | 25 | motivación | 19 | desolación | 10 |
| celos | 60 | desprecio | 24 | indignación | 19 | desinterés | 10 |
| entusiasmo | 59 | calma | 24 | pereza | 19 | afecto | 10 |
| tranquilidad | 57 | duda | 23 | pesimismo | 19 | irritación | 9 |
| pena | 57 | timidez | 22 | confusión | 19 | triste | 9 |

| | | | | | | | |
|---------------|----|--------------|----|-----------------|----|----------------|---|
| satisfacción | 55 | optimismo | 21 | amistad | 19 | vergüenza | 9 |
| frustración | 52 | paciencia | 21 | diversión | 19 | insatisfacción | 9 |
| nostalgia | 51 | horror | 21 | coraje | 19 | contento | 9 |
| pasión | 51 | serenidad | 21 | cansancio | 19 | culpabilidad | 9 |
| enojo | 50 | admiración | 21 | rechazo | 18 | duelo | 9 |
| terror | 49 | emoción | 21 | gozo | 18 | bondad | 9 |
| ternura | 49 | excitación | 20 | estrés | 18 | bienestar | 9 |
| compasión | 49 | motivación | 19 | desconfianza | 18 | alegre | 9 |
| orgullo | 48 | indignación | 19 | gratitud | 17 | sentimiento | 8 |
| ilusión | 47 | pereza | 19 | alivio | 17 | nervioso | 8 |
| melancolía | 46 | pesimismo | 19 | apatía | 17 | risa | 8 |
| dolor | 46 | confusión | 19 | repugnancia | 16 | resentimiento | 8 |
| decepción | 45 | amistad | 19 | júbilo | 16 | valor | 8 |
| alegría | 45 | diversión | 19 | amargura | 16 | sufrimiento | 8 |
| euforia | 44 | coraje | 19 | añoranza | 16 | hastío | 8 |
| empatía | 44 | cansancio | 19 | valentía | 15 | perplejidad | 8 |
| cariño | 42 | rechazo | 18 | susto | 15 | sosiego | 8 |
| inseguridad | 40 | gozo | 18 | antipatía | 15 | desamparo | 8 |
| confianza | 40 | estrés | 18 | lástima | 14 | estupor | 8 |
| preocupación | 39 | desconfianza | 18 | remordimiento | 13 | congoja | 8 |
| temor | 39 | curiosidad | 30 | generosidad | 13 | comprensión | 8 |
| nerviosismo | 37 | asombro | 29 | molestia | 13 | desánimo | 8 |
| desesperación | 37 | seguridad | 27 | solidaridad | 13 | desagrado | 8 |
| indiferencia | 36 | interés | 27 | pavor | 13 | agrado | 8 |
| pánico | 35 | inquietud | 27 | agobio | 13 | | |
| depresión | 34 | impaciencia | 27 | arrepentimiento | 13 | | |

Además, se observan algunos casos extremos (outliers) que responden 200, 300 y hasta mil. Un análisis pormenorizado de la distribución induce a suprimir los “outliers” para evitar que distorsionen los valores centrales (media). Si se suprimen todas las respuestas superiores a 100 se obtiene la columna “valores inferiores a 100”. Lo interesante del cambio es que suprimiendo 22 sujetos (outliers), los resultados son mucho más centrados, con media, mediana y moda entre 20 y 25.

De manera diferente, como se puede apreciar en la tabla 3, en la columna “muestra” se presentan los resultados de las creencias sobre el número total de palabras para denominar emociones en lengua castellana. Aquí tenemos una variabilidad mucho mayor todavía: desviación típica de 2452 y rango de 20000.

Tabla 3.

Descriptivos del ítem: ¿Cuántas palabras para denominar emociones crees que hay en total?

| | Muestra | Valores inferiores a 200 |
|-------------------|---------|--------------------------|
| Media | 634.86 | 56 |
| Desviación típica | 2452.04 | 37.5 |
| Valor mínimo | 1 | 1 |
| Valor máximo | 20000 | 180 |
| N total | 276 | 211 |

Analizando la distribución de frecuencias con detalle se observa que hay algunos valores extremos (*outliers*) que puede que distorsionen hasta cierto punto los estadísticos de tendencia central. Por este motivo, se procedió a eliminar los valores extremos paso a paso hasta lograr una estabilidad con un mínimo de sujetos eliminados. Los resultados de este procedimiento se pueden observar en la columna “valores inferiores a 200”. En total, se eliminaron 65 sujetos que son los que han respondido que hay más de 200 emociones.

Además de las anteriores, el cuestionario presenta dos preguntas principales: 1) escribe todas las emociones que conozcas durante tres minutos; 2) continua escribiendo todas las emociones que conozcas controlando el tiempo añadido que va a utilizar. La tabla 4 presenta los resultados. La última columna es el tiempo total invertido. De esta tabla cabe destacar que la media está entre 15 (en 3 minutos) y 25 (con todo el tiempo necesario); el máximo es 45 y 80 respectivamente. En el apartado de discusión se comentan estos resultados.

Los estadísticos del tiempo invertido reflejan que la mayoría en 10 minutos ha escrito todas las emociones que conocen. Solamente algunos llegan a utilizar hasta un máximo de 25 minutos.

Tabla 4.
Descriptivos del total de emociones escritas de la muestra total
($n=276$).

| | En 3 minutos | En total | Tiempo |
|--------------|--------------|----------|--------|
| Media | 15.17 | 25.05 | 7 |
| Mediana | 13 | 21 | 6 |
| Moda | 9 | 16 | 4 |
| Desv. típica | 8.11 | 14.77 | 3.39 |
| Mínimo | 2 | 2 | 3 |
| Máximo | 45 | 80 | 24 |

A estos datos se puede añadir que la correlación entre las palabras escritas en 3 minutos y las escritas en el tiempo total utilizado es de 0.822, lo cual es una correlación muy alta que sugiere que con solo 3 minutos se puede tener una buena estimación del vocabulario emocional de un sujeto.

Las correlaciones entre el número de palabras escritas y la edad o los años de experiencia docente son muy bajas.

Según los resultados obtenidos, del total de 6719 palabras escritas por la muestra de sujetos, se ha obtenido una media por sujeto de 25 palabras. Las emociones principales son repetidas por la mayoría de sujetos. Pero en total se han escrito 1187 palabras distintas. A continuación se presenta unas tablas resumen de los resultados.

Resultados de los estudiantes del Grado de Educación Primaria

De manera similar a los resultados expuestos en la Tabla 4, los estudiantes universitarios intentaron escribir el mayor número de emociones posible en 3 minutos.

Como se puede observar en estos datos, los estudiantes universitarios del grado de educación primaria no muestran una media tan elevada como lo hacen los profesores estudiados. De hecho, el rango de emociones escrito por los profesores.

Tabla 5.
Descriptivos del total de emociones escritas en la muestra de alumnos universitarios (n=244).

| | En 3 minutos |
|--------------|--------------|
| Media | 9.16 |
| Desv. típica | 4.25 |
| Mínimo | 0 |
| Máximo | 24 |

Tabla 6.
Descriptivos del total de emociones escritas agrupadas en galaxias en la muestra de alumnos universitarios (n=244).

| | Rabia | Asco | Tristeza | Ansiedad | Alegría | Amor | Felicidad | Sorpresa | Miedo |
|--------------|-------|------|----------|----------|---------|------|-----------|----------|-------|
| Media | 1.28 | .12 | 1.39 | .33 | .87 | .81 | .72 | .15 | .86 |
| Desv. típica | 1.33 | .32 | 1.32 | .62 | .88 | .95 | .64 | .45 | .74 |
| Mínimo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Máximo | 3 | 1 | 9 | 2 | 3 | 5 | 3 | 1 | 4 |

Cabe señalar, en el caso de los estudiantes, que, de manera similar a lo que sucede con los profesores, el número de emociones escritas es superior en las emociones principales. Por ejemplo, se mencionan emociones de la familia de la rabia un promedio de 1,28 y de la tristeza un promedio de 1.39, del miedo, un 0'86 y de la familia de la alegría se mencionan un 0'87, del amor un 0'81 de media.

En la tabla número 7, se muestra la frecuencia de cada una de las emociones escritas más de 8 veces por los estudiantes universitarios en los tres minutos disponibles.

Tabla 7.
Recuento de las emociones más citadas (más de 8 veces) durante tres minutos.

| EMOCIÓN | N | EMOCIÓN | N |
|-------------|-----|----------------|----|
| Tristeza | 165 | Ilusión | 21 |
| Rabia | 153 | Comprensión | 20 |
| Alegría | 148 | Soledad | 19 |
| Miedo | 147 | Dolor | 17 |
| Felicidad | 97 | Culpa | 17 |
| Amor | 90 | Confianza | 16 |
| Enfado | 71 | Intranquilidad | 14 |
| Frustración | 64 | Anhelos | 14 |
| Empatía | 50 | Estima | 14 |
| Ánimo | 49 | Afecto | 12 |
| Equilibrio | 41 | Optimismo | 12 |
| Serenidad | 37 | Diversión | 12 |
| Euforia | 36 | Pena | 11 |
| Decepción | 32 | Solidaridad | 11 |
| Contento | 32 | Violencia | 11 |
| Sorpresa | 31 | Admiración | 10 |
| Angustia | 30 | Satisfacción | 10 |
| Envidia | 28 | Temor | 10 |
| Nerviosismo | 28 | Inseguridad | 10 |

| | | | |
|---------------|----|---------------|----|
| Asco | 26 | Calma | 10 |
| Odio | 25 | Perdón | 9 |
| Preocupación | 25 | Depresión | 9 |
| Remordimiento | 24 | Excitación | 8 |
| Ansiedad | 24 | Desesperación | 8 |
| Impotencia | 23 | Terror | 8 |
| Tranquilidad | 22 | Orgullo | 8 |
| Melancolía | 22 | Placidez | 8 |

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se ha pretendido abordar y explorar el vocabulario emocional que actualmente existe entre los profesores de educación formal.

Los resultados muestran en general una gran variabilidad en la media de palabras escritas de los profesores, así como una frecuencia más elevada de determinadas palabras que a su vez, resultan más frecuentes en la vida diaria de los docentes, como podrían ser la tristeza, la alegría y el miedo.

En el caso de los alumnos, aunque también existe una gran variabilidad, las emociones más básicas tienden a mostrar una mayor frecuencia.

Es interesante ver que, en el caso del profesorado, una vez eliminados los valores extremos, la expectativa de palabras que los docentes creen ser capaces de escribir (N=25) coincide con la que realmente escriben. Este hecho induce a pensar esta podría ser la cantidad de palabras del vocabulario emocional activo de muchas personas, el cual se ha visto que se maneja durante la comunicación interpersonal y la toma de consciencia del mundo afectivo durante la interacción social (Bisquerra y Filella, 2003).

Si nos referimos al vocabulario emocional pasivo, es decir, palabras que existen y que el sujeto puede entender aunque no formen parte del uso habitual, existe una gran diversidad de opiniones. Con toda la muestra se obtiene un máximo de 20000, que es a todas luces una exageración. A pesar de la escasez de literatura existente, estos datos inducen a pensar que muchas personas, incluso entre el profesorado de lengua, tienen un cierto desconocimiento del volumen del lenguaje emocional, lo cual da lugar a una gran variabilidad.

Si comparamos estos datos con los 567 vocablos del *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos* (Bisquerra y Laymuns, 2016) o los más de 300 del *Universo de emociones* (Bisquerra, 2015), vemos que el vocabulario emocional activo no llega ni al 10 % de las posibilidades existentes. Este hecho pone de relieve la conveniencia de fomentar el desarrollo del vocabulario emocional en la educación y así potenciar el mundo emocional de los alumnos. En este sentido, sería de vital importancia trabajar y profundizar en primer lugar en el profesorado.

Cuando se analizan las 6719 palabras que se han escrito en total, se puede comprobar que existen 1187 que son distintas entre ellas, lo cual puede ser interpretado como que en conjunto existen muchas palabras relacionadas con las emociones, si bien muchas de ellas no lo son “*strictu sensu*”. Este hecho induce nuevamente a pensar en la conveniencia de una formación sobre vocabulario emocional en el profesorado y en el alumnado.

Por otro lado, es interesante observar el caso de los estudiantes, ya que aunque se encuentran en un momento de formación profesional que les prepara para ejercer de profesores en un tiempo muy breve, el número de emociones es drásticamente menor al que se obtiene en los profesores. Esto puede explicarse por dos razones: la primera hace referencia a la especialidad de los profesores analizados (lengua). El segundo motivo puede ser el hecho de tener una edad más corta y, por tanto, menos experiencia laboral y vital. Así pues, esto estaría en concordancia con la hipótesis de que, aunque existe cierta escasez de conocimiento del vocabulario emocional, la adquisición de más conocimiento y experiencia vendría acompañado necesariamente, de un aumento del vocabulario emocional. De manera diferente, el número de palabras emocionales distintas utilizadas por el conjunto de la muestra de profesores es muy elevado.

Cabe destacar que aunque en el conjunto de la muestra, el número de palabras escritas es muy elevado, cuando se estudia cada uno de los sujetos en particular, en general no se llega a utilizar el 10 % de posibilidades. De nuevo, se considera que insistir en el desarrollo del vocabulario emocional facilitaría e incrementaría el número de palabras de contenido emocional que el sujeto podría tener en su repertorio.

La ausencia de estudios sobre vocabulario emocional dificulta la comparación de los resultados aquí presentados con otros estudios publicados, aunque sí existen numerosos estudios los cuales destacan la importancia de un adecuado conocimiento de las emociones para un correcto desarrollo del individuo (Di Maggio, Zappulla y Pace, 2016). Además, se ha visto que un mejor autoconocimiento de las emociones de uno mismo ayuda en la adquisición de esta competencia en otros, como es el caso de maestro-alumno (López et al., 2013). Esto sugiere impulsar investigaciones en tal sentido para averiguar y estudiar minuciosamente la implicación del vocabulario emocional. Sería de especial interés además, conocer la evolución del vocabulario emocional a lo largo de los años, desde los primeros años de vida hasta la edad adulta, entendiendo la importancia de los periodos críticos del desarrollo y el lenguaje.

Dando un paso más, de cara a las orientaciones didácticas, sería interesante conocer el número de palabras del vocabulario emocional que necesitarían dominar los estudiantes a lo largo del currículum escolar.

Para finalizar, en este estudio exploratorio sobre el vocabulario emocional se han aportado una serie de datos a partir de los cuales se pueden extraer las siguientes conclusiones.

- 1) El vocabulario emocional reviste una importancia primordial para el autoconocimiento, para la regulación emocional y para unas buenas relaciones interpersonales y sociales.
- 2) Las nuevas tecnologías introducen la dimensión emocional (*Kansei engineering, emotional design, affective engineering*) lo cual refuerza la importancia del vocabulario emocional.
- 3) Hay un extenso vocabulario emocional conocido y utilizado por el conjunto de la población que se puede estimar en unas 500 palabras aproximadamente.
- 4) Esto contrasta con el limitado uso que se hace del vocabulario emocional que de promedio se sitúa sobre 25 palabras en una muestra de profesorado de lenguaje.
- 5) Estos datos inducen a fomentar el desarrollo del vocabulario emocional en la educación y en los medios de comunicación.
- 6) Para eso es necesario la formación del profesorado en educación emocional.
- 7) El profesorado de lengua debería ser un sector prioritario de formación en vocabulario emocional para poder contribuir a su adquisición por parte del alumnado.

Los estadísticos del tiempo invertido reflejan que la mayoría en 10 minutos ha escrito todas las emociones que conocen. Solamente algunos llegan a utilizar hasta un máximo de 25 minutos. Todo esto son datos tener en cuenta en futuras pruebas de vocabulario emocional.

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQI): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R., y Filella, G., (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Guidance and mass-media. Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 63-67.
- Bisquerra, R. (Coord.).(2014). *Prevención del acoso escolar con Educación emocional*. Bilbao: Desclee de Brouwer
- Bisquerra, R., y Laymuns, G. (2016). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 13, 1. Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha 25-02-17.
- Cervantes, M. C. M., y González, M. L. G. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Chaplin, T. M., y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.
- Costa, A., Faria, L., y Takšić, V. (2011). Vocabulary of Emotions Test (VET): A Cross-cultural Validation in Portuguese and Croatian Contexts. *Psychological Topics*, 20, 3, 413-424.
- Di Maggio, R., Zappulla, C., y Pace, U. (2016). The Relationship Between Emotion Knowledge, Emotion Regulation and Adjustment in Preschoolers: A Mediation Model. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), 2626-2635.
- Dunn, L. M., Whetton, C., y Burley, J. (1997). *The British Picture Vocabulary Scale (2nd ed.)*. Windsor: NFER-Nelson.
- Gaeta, M. L., y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.
- Filella, G. (2014). *Aprender a convivir. Videojuego para el desarrollo de las competencias emocionales*. Barcelona. Barcanova.
- Filella, G. Cabello, E. Pérez-Escoda, N. y Ros, A. (2016). Evaluation of the Emotional Education pro-gram “Happy 8-12” for the assertive resolution of conflicts among peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (3), 582-601.
- Gallardo, I. M., y Sáiz, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Joseph, G. E., y Strain, Ph. (2003). Enhancing Emotional Vocabulary in Young Children. *Young Exceptional Children*, 6, 4, 18-26.
- López, A. M. M., Barba, Á. V., y Díez, S. G. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 16(2), 135-145.
- Mohoric, T. (2016). Konstrukcija i validacija Testa razumijevanja emocija u okviru Rosemanova modela emocija. *Psychological Topics*, 25(2), 223-243.
- Ridgeway, D., Waters, E., y Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21, 901-908.
- Salavera, C., y Usán, 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), 65-77.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47-59.
- Takšić, V., y Mohorić, T. (2008). *Vocabulary of Emotions Test (VET): Ability measure of emotional intelligence*. Paper presented on XXIX International Congress of Psychology, Berlin, Germany.
- Van-Hove, S., Vanderhoven, E., Cornillie, F. (2017). La tablet para el aprendizaje de vocabulario en segundas lenguas: teclado, lápiz digital u opción múltiple. The tablet for Second Language Vocabulary Learning: Keyboard, Stylus or Multiple Choice Comunicar. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, XXV, 50, 1, 53-63.
- Zhu, B., y Liu, T. (2008). Research on Emotional Vocabulary-Driven Personalized Music Retrieval. En Pan, Z., Zhang, X., El Rhabili, A., Woo, W., y Li, Y. (Eds.), *Technologies for E-Learning and Digital Entertainment. Third International Conference, Edutainment 2008 Nanjing, China, June 25-27, 2008 Proceedings* (252-261). Heidelberg: Springer.

Soto Calzado, I. (2018). Diseño de rúbricas para la enseñanza superior del Grabado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 173-184.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305311>

Diseño de rúbricas para la enseñanza superior del Grabado

Inocente Soto Calzado

Universidad de Málaga

Resumen

Los estudios artísticos han luchado desde sus inicios con la pretendida subjetividad de su enjuiciamiento, un supuesto que ha entorpecido su desarrollo como enseñanza reglada. La disciplina de las Bellas Artes necesita de la utilización de nuevos métodos pedagógicos para su avance educativo. Como parte de ese diseño conceptual que posibilite una mejor enseñanza, la rúbrica es un sistema de evaluación que permite juzgar las competencias propias de toda materia del Espacio Europeo de Enseñanza Superior a partir de la fijación de unos criterios. Con ella se detalla la labor analizada, concretándose al máximo el proyecto común de enseñanza-aprendizaje, y se proporcionan unos indicadores de corrección o incorrección del proceso de gran utilidad para el alumno como guía práctica. Continúa con la tradición de la crítica aplicada a la educación artística. Su presentación visual en forma de tabla con correspondencias y lecturas verticales y horizontales colabora a una rápida comprensión de lo expuesto, permitiendo y demandando el uso de otras herramientas. Su redacción incorpora el lenguaje propio de la materia, buscando su conocimiento y entendimiento. Facilita la práctica de la autoevaluación, y una metaevaluación desarrolla y ajusta el sistema de valoración, buscando una continua retroalimentación.

Palabras clave

Rúbrica; Grabado; Evaluación; Bellas Artes.

Design of rubrics for Printmaking higher education

Abstract

Artistic studies have struggled from the outset with the alleged subjectivity of their prosecution, an assumption that has hampered their development as regulated teaching. The discipline of Fine Arts needs the use of new pedagogical methods for its educational progress. As part of this new conceptual design that makes it a better teaching, the rubric is an evaluation system that allows

Contacto:

Inocente Soto Calzado, inocentesoto@uma.es, Facultad de Bellas Artes. Plaza de El Ejido, s/n. 29071 - Málaga.

judging the competences of all European Higher Education Area based on the setting of criteria. The rubric details the work analyzed, defining the common teaching-learning project, and provides indicators of correction or incorrectness of the process that is very useful for the student as a practical guide. Continues the tradition of criticism applied to art education. Its visual presentation in table form with correspondences and vertical and horizontal readings contributes to a quick understanding of the exposed thing, allowing and demanding the use of other tools. Its wording incorporates the language of the matter, seeking its knowledge and understanding. It facilitates the practice of self-evaluation, and a meta-evaluation develops and adjusts the valuation system, looking for continuous feedback.

Key words

Rubric; Engraving; Assessment; Fine Arts

Introducción a la rúbrica

La rúbrica nace a principios del siglo XX en forma de escala objetiva de valoración, con el deseo de unificación y homogeneización educativa. La profusión de su estudio en las dos últimas décadas, con su uso en todos los niveles de la enseñanza, es una prueba fehaciente de su necesidad (García-Sanz, 2014). Relacionada con la evaluación, especialmente con la forma de llevarla a cabo, y desarrollada en el mundo anglosajón con el término *rubric* o *scoring rubric* como instrumento del profesor y de responsabilización del estudiante (Andrade y Du, 2005), se encuentra en la literatura especializada en castellano también con los nombres de esquema, guía de puntuación, escala o matriz de valoración, procurando explicar el concepto con otros sustantivos y evitar la confusión producida por la traducción literal del término inglés que se ha implantado desde el comienzo de su estudio. Su presentación es de fácil interpretación, mostrando visualmente una gran cantidad de información con la forma de una tabla cuyas filas y columnas llevan básicamente un listado de criterios de evaluación y unos descriptores de niveles de calidad que van desde la excepcionalidad hasta la deficiencia.

Tipos

Dejando a un lado sutilezas e hibridaciones, hablando en términos de extremos una útil clasificación para la redacción de la rúbrica es la que la divide según su finalidad en dos tipos: holística y analítica.

La forma holística está desarrollada para una evaluación global, permitiendo una visión sobre la totalidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje sin entrar a analizar sus distintas fases. Se corresponde con la evaluación sumativa en su esfuerzo por chequear el proceso en su momento final y certificar la consecución o no de lo propuesto. Dentro de una corta bibliografía aplicada en materia artística, Connelly y Wolf (2007) crean una rúbrica con este modelo para una clase de final de grado en el área de pintura, juzgando diversas tareas a mitad de curso mediante porcentajes, trabajando sobre amplios conceptos como creatividad (*inventiveness*), habilidad (*craftsmanship*) y productividad (*productivity*); el trabajo previo (*sketchbook*) se analiza a partir de las tareas realizadas sobre un cuaderno de bocetos, a manera de portafolios, dejando en otro aparte tareas escritas (*writing assignments*).

La versión analítica también permite evaluar todo o la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañándolo y concentrándose en el análisis parcial buscando posteriormente la síntesis de las distintas partes. La adición de las rúbricas analíticas de las distintas fases y su evaluación permiten una visión holística, que tiene en cuenta, con el aval

de un número cuantioso de datos, la mayor parte de parámetros posibles del proceso global. Se relaciona con la evaluación formativa en su finalidad de mejora del proceso (Pozo, 2013) y se apoya con rigor en el trabajo conjunto de otros instrumentos, como la lección magistral o el cuaderno de aula, permitiendo una visión completa y compleja del alumno y de su momento de aprendizaje. Es un modelo que permite una fácil realimentación y por lo tanto exige una autoevaluación, una participación, concretando al máximo el plan docente.

Diseño

La materia evaluada y su especificidad determinan su evaluación y por lo tanto la rúbrica destinada a ello. El enfoque proyectual es algo inherente al hecho artístico, donde el objetivo es que la técnica se convierta en idea y viceversa, con plena funcionalidad (Campuzano, 2008), cubriendo las competencias básicas a adquirir por el alumno dentro del currículo. En esa producción se concentra cotidianamente el ámbito de actuación de las Facultades de Bellas Artes, de lo cual deriva su idiosincrasia frente a diversas disciplinas cercanas, como la Historia del Arte; aunque esta visión haya sido considerada reduccionista, es evidente que el arte se define por su práctica (Agirre, 2005). El diseño se va a realizar sobre la asignatura optativa de 3º de Grado de Bellas Artes *Grabado y Estampación*, cuyos contenidos se dividen en 6 bloques temáticos de gran diversidad, donde se analizan conceptos como la obra gráfica, la multiplicidad y la originalidad o la edición limitada, y procedimientos que van desde el monotipo, el grabado en relieve o diversas técnicas de grabado en hueco, directas e indirectas. El aprendizaje de los procedimientos ocupa una gran parte de la carga lectiva, procurando que la enseñanza instrumental sea también una enseñanza conceptual, sin la cual no tendría sentido educativo. Para ir delimitando con mayor acierto cada vez el camino correcto de aprendizaje se van a evaluar individualmente cada una de las tareas relacionadas con los temas, escribiendo para cada uno de ellos una rúbrica diferente.

A pesar de ser una asignatura semestral del penúltimo curso del grado, la experiencia indica que la gran mayoría del alumnado no tiene conocimientos previos sobre la materia, por lo que la rúbrica debe de ser un instrumento, además de evaluación, de comprensión, participación y revisión para alumno y profesor. La idea de reajuste continuo del proceso evaluativo implica una rúbrica analítica, con el mínimo de un diseño por bloque temático, basado en una tarea o proyecto a realizar que conlleva la autoevaluación del alumno mediante la misma rúbrica utilizada por el profesor. Así, de cada rúbrica se obtendrá una puntuación parcial cuya suma valorará la enseñanza-aprendizaje total de la asignatura y permitirá un desarrollo controlado durante la enseñanza y una mejora continua del aprendizaje, ayudado en paralelo con otros documentos como la temporalización y la lista de tareas.

El primer ensayo de rúbrica, como paradigma, se basa en el bloque temático 3, denominado *Procesos gráficos de ejecución y estampación en relieve. El grabado en relieve: xilografía, linograbado y nuevos materiales*. La transmisión de las ideas debe de ser posible con los medios artísticos, en este caso del grabado en relieve, y con métodos escritos y orales, teniendo en cuenta la complejidad y multiplicidad de facetas en el aprendizaje, no basándose únicamente en la adquisición de conocimiento sino contemplando diversas formas de comunicación, la actitud de superación o la disposición frente al grupo-aula. Acorde con la materia, la metodología a seguir será empírica, con un desarrollo heurístico, fomentando la invención y la búsqueda de estrategias creativas.

Criterios y competencias

Siendo la finalidad la evaluación de las competencias, base del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, la rúbrica del grabado se impone como un instrumento que debe de ayudar tanto a la consecución de esas competencias como a la comprobación de su adquisición (Tójar y Velasco, 2015). Por lo tanto, hay que partir de las premisas generales y básicas de la asignatura, a disposición del estudiante en la guía docente, para el diseño de dicha rúbrica. El alumno debe de ser capaz de expresar y mostrar sensibilidad, proyectar, investigar desde el pensamiento creativo y aprender de forma crítica y autocrítica.

Específicamente, el alumno va a demostrar mediante la rúbrica conocimientos de instrumentos, métodos, medios y procedimientos, su capacidad de experimentación y creación, sus procesos de reflexión y las dotes de gestión, colaboración y contextualización en su actividad.

Los criterios de evaluación se hacen corresponder con las distintas fases metodológicas de la labor a realizar en cada proyecto temático-técnico, dando la posibilidad de una reflexión sobre cada uno de estos estadios. La primera fase es el tema o planteamiento, seguida de su forma o ejecución, dividiéndose la entrega en otras dos fases: presentación virtual y presentación física. Los componentes de cada fase se detallan, permitiendo su comprensión, por lo que en el diseño se presentan en dos columnas, la primera de las cuales enuncia el criterio globalmente y la segunda lo define en tantos aspectos como se piensen necesarios. Hay criterios de obligado cumplimiento (marcadas con un asterisco), sin los cuales no es posible ninguna valoración, como puede ser el trabajo presencial o la entrega del trabajo.

En general, la mayor parte de los proyectos repetirán sus criterios, salvo por condicionamientos técnicos o conceptuales. Verbigracia, en la primera tarea del curso, dedicada al monotipo, concebida como una introducción a la obra gráfica y a la estampación, la obra se produce a partir de superficies transitorias y no procesadas, no trabajadas permanentemente. La matriz no existe, o se puede considerar efímera (no hay marcas fijadas físicamente sobre la matriz) y se reproduce una imagen de una superficie a otra sin la posibilidad de la igualdad completa de la copia. A veces planteamiento y ejecución se dan simultáneamente, ordenando el azar de las diferentes máculas y cambiando o adaptando la idea primigenia, siendo difícil su evaluación por separado, ya que la forma fácilmente se puede convertir en tema.

Dentro de cada fase / criterio se van a evaluar los contenidos o rubros que se suelen tener en cuenta en planteamientos genéricos sobre arte (Gómez y Huilcapi, 2015) o en rúbricas holísticas. Así, la originalidad, la investigación, la experimentación, la pertinencia o idoneidad, la coherencia, las aplicaciones o aportaciones desde otras áreas o la autonomía se recogen en el planteamiento y la ejecución, y en los dos se valora la comunicación oral transcrita por el profesor en el cuaderno de aula como medio de seguimiento del trabajo presencial. La presentación virtual recoge la comunicación escrita y el manejo tecnológico y tanto esta como la presentación física permiten valorar el compromiso personal.

Descriptorios y niveles

En la literatura sobre rúbricas habitualmente se sugiere la inclusión de un número de descriptorios de calidad entre 3 y 5 (Menéndez, 2013). En el diseño se han simplificado, quedando solo los extremos de los niveles de valoración, a pesar de lo aconsejado. Esta reducción a excelencia o deficiencia en la escala de calificación se hace con la idea de no automatizar ni encasillar en exceso el procedimiento, permitiendo la adecuación a todo tipo de obras y de alumnado, dotándolo de la flexibilidad que requiere su empleo en tareas

diversas, además de ejemplificar los niveles de desempeño correcto e incorrecto sin confusiones, ayudando a su rápida comprensión. Se trata de mantener criterios para el juicio sin convertirlos en estándares fijos e inamovibles, pues la preocupación es la de guiar, no la de medir. Para matizaciones e introducir el criterio matemático de calificación, que es la forma que finalmente adoptará y el alumno encontrará en su evaluación, se añade a la rúbrica la puntuación máxima de los criterios sobre una escala de 10.



Figura 1. Monotipo, ejercicio curso 2016-2017. Carmen Lozano Aguilar

Así, para una lectura más fácil y una correcta interpretación la tabla tendrá las columnas de Puntuación (de cada fase), Criterios por fases (detallados con su puntuación parcial) y descriptores de calidad (excelente y deficiente) que concretan aún más los criterios. La evaluación no debe de condicionar la labor creativa, por lo que es fundamental la recogida de datos del profesor durante la clase en su cuaderno de aula, que permitirá al docente un acercamiento al desarrollo que cada discente hace del material teórico y el entendimiento sobre sus elecciones artísticas, evitando la obligatoriedad de ejecuciones técnicas o temáticas forzadas en el currículo.

Proyecto de aplicación

La rúbrica debe hacer más objetivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y más efectivo, controlando su desarrollo y ajustando las distintas variables para que la labor de discente y docente sea plena y responsable. Permite una fácil corrección de sus criterios y descriptores, ampliados o reducidos para una nueva utilización tras los datos obtenidos de las distintas evaluaciones. No hay que olvidar la aplicabilidad real del proyecto y su viabilidad en el tiempo.

Tras una clase magistral sobre los conceptos involucrados en el bloque temático, que implica siempre alguna demostración práctica sobre la técnica, se presenta la rúbrica correspondiente, iniciando su conocimiento y discusión, para que el alumno pueda desde el primer momento utilizarla como elemento de aprendizaje. Tanto la rúbrica como el material didáctico básico se incluyen en la página de la asignatura accesible por Internet, donde el grupo completo podrá utilizar fácilmente toda la documentación (Revuelta y Pérez, 2009), encontrándose con la rúbrica en formato pdf.

Tabla 1.

Rúbrica para el grabado en relieve

| COMPETENCIAS | P. | Fases | Criterios | Excelente | Deficiente |
|--|-----|----------------------------|--|--|--|
| Competencia para investigar desde el pensamiento creativo. Capacidad de contextualización de la obra artística en relación con la comprensión y valoración de los diferentes discursos del arte. Sensibilidad hacia los problemas socioculturales, medioambientales y relativos a la conservación del patrimonio cultural. Capacidad para idear y desarrollar proyectos artísticos a través de una metodología empírica. Dominio de los métodos de producción y experimentación artísticos a partir de materiales y técnicas diversas. Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo. | 2,5 | Tema/ Plantea miento | 0,5 Personalización Autonomía Originalidad 1 Composición Investigación Formas *1 Trabajo presencial y no presencial Aportaciones | Atención a la clase inicial. Aprovechamiento. Ideas previas consolidadas (bocetos). El tema se aleja de estereotipos y de imágenes conocidas. Composición. Buena distribución de la huella en el papel. Proporción. Asistencia. Trabajo progresivo. Horas de dedicación correctas. Es capaz de explicar oralmente su proyecto; concreta las ideas básicas con precisión. | Desconocimiento de la teoría básica. Sin trabajo previo. Se utilizan imágenes ajenas, sin elaboración. Los distintos elementos no se interrelacionan correctamente. Composición desequilibrada (huella, papel), mala colocación en el formato. Falta de evolución. Falta de horas de dedicación. Tiene dificultades para transmitir su proyecto oralmente; recurre a lugares comunes, sin concretar. |
| Capacidad para aplicar los conocimientos artísticos de cada módulo a los intereses de trabajo o vocación de los estudiantes de una forma profesional y disposición de las competencias que suelen demostrarse por | 3,5 | Forma/ Ejecuci ón | 0,75 Procedimientos. Aportaciones Variedad Riesgo Idoneidad 0,75 Coherencia *2 Trabajo presencial y no presencial | Habilidad. Diversidad instrumental Valores aportados (texturales, gestuales...) integración en la obra. Expresividad. Atención a los comentarios de clase e incorporación de las sugerencias al trabajo. Desarrollo. Rectificaciones, utilización | Falta de recursos, labor inexpressiva, monótona. Carece de valores plásticos. Hay una descompensación en el tratamiento del tono y contraste. Falta de elaboración. No existen estados anteriores. No tiene en cuenta las sugerencias realizadas. Falta de horas de dedicación en el resultado final. (8 |

| | | | | | |
|---|-----------|-----------------------------|---|--|--|
| <p>medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del ámbito de las Bellas Artes.</p> <p>Conocimiento de los instrumentos y métodos de experimentación en el arte.</p> <p>Competencia para la aplicación de medios tecnológicos digitales en las prácticas artísticas.</p> <p>Capacidad para interrelacionar distintos medios en los procesos de creación artística.</p> <p>Competencia para la experimentación e interrelación de los distintos procedimientos artísticos.</p> <p>Capacidad heurística para el desarrollo de estrategias de innovación artística.</p> | | | | <p>creativa de la prueba de estado.</p> <p>Asistencia. Horas de dedicación correctas.</p> | <p>presenciales + 12 no presenciales)</p> |
| <p>Capacidad para transmitir información (normalmente de carácter artístico), ideas, problemas y sus soluciones, de forma escrita u oral, a un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>Capacidad para expresarse correctamente en lengua española tanto oralmente como por escrito, y en otras lenguas de relevancia en el ámbito artístico.</p> <p>Capacidad de reflexión analítica y autocrítica sobre los propios proyectos artísticos.</p> <p>Capacidad de reflexión analítica y crítica trabajando individualmente o</p> | <p>*2</p> | <p>Presentación virtual</p> | <p>0'75 Comentario 0'75 Autoevaluación Compromiso *0'5 Formato pedido</p> | <p>Visión personal de las sesiones de trabajo.</p> <p>Expresión correcta.</p> <p>Autoevaluación basada en la rúbrica.</p> <p>Imagen clara de la obra, sin elementos ajenos.</p> <p>Entrega en plazo y forma (escritura en foro con imagen jpg inserta).</p> <p>Se observa participación.</p> | <p>Problemas de expresión escrita. No hay comentario, es demasiado escueto o impersonal.</p> <p>No hay autoevaluación o no se adecua a la obra.</p> <p>No se respeta el formato pedido. La imagen no permite apreciar la obra.</p> <p>No se aprecia dedicación, no respeta plazos.</p> |

| | | | | | |
|--|----|---------------------|---|---|---|
| en equipo. Capacidad para contextualizar el trabajo personal en relación a las últimas tendencias de la práctica del arte actual. | | | | | |
| Capacidad para aprender de forma crítica y autocrítica. Competencia para gestionar, presentar de forma adecuada y difundir la producción artística. Competencia para comunicar y presentar ideas y proyectos artísticos de forma adecuada. | *2 | Presentación física | o'75 Entintado o'75 Estampación *o'5. Copia | Capa de tinta homogénea. Biseles limpios Uso de la plantilla para la estampación. Sin huellas en el papel. Gramaje y textura correctos. Firma a lápiz, ángulo derecho. Registro perfecto de la matriz. Nitidez correcta. Entrega en plazo y forma. Prensado correcto de la copia. Se observa cuidado en la presentación. | Marcas de rodillo, excesos o defectos en la cantidad de tinta. Irregularidad de biseles o inexistencia. Mancha descuadrada, sin márgenes suficientes. Papel inadecuado Firma con otros materiales, descolocada. Secado no controlado del papel. Problemas de presión en el estampado, falta de nitidez. Papel ondulado, sin superficie lisa. Presentación caótica. |

Junto a esa rúbrica, se dispone de la información de la lista de tareas:

PRÁCTICA N° 2

- Realizar un grabado en relieve en formato A5 o similar (tamaño orientativo).
- Estampar en un solo color.
- Proyecto: una estampa cuyo significado se inscriba en la línea de trabajo desarrollada en otras asignaturas por su autor.
- Se elabora la idea durante la semana y se ejecuta y estampa en el taller.
- Se entrega en el Foro de Campus Virtual en la siguiente clase.
- El plazo de entrega presencial finaliza, al igual que la virtual, con la siguiente clase (Cajón de entregas).

MATERIALES A APORTAR POR EL ALUMNO:

LINÓLEO, PVC (SAIPOLÁN), POLIESTIRENO EXTRUIDO

CUCHILLAS, GUBIAS, BURILES

PLANTILLA PARA LA ESTAMPACIÓN (HUELLA, PAPEL).

ACEITE VEGETAL

PAPEL DE GRABADO

TRAPOS, PERIÓDICOS...

Con la temporalización, presente desde el primer día de clase, se entregan al alumno todas las claves temporales para el desarrollo de la tarea y para su organización personal dentro de la dinámica de la asignatura:

3ª clase. 9/3/2018. Entrega monotipo Foro Campus Virtual. Entrega monotipo Cajón Entregas Aula. Teoría: El grabado en relieve: El linóleo. Práctica: planteamiento.

4ª clase. 16/3/2018. El linóleo. Práctica: ejecución.

5ª clase. 23/3/2018. Entrega linóleo Foro Campus Virtual. Entrega linóleo Cajón Entregas Aula. El grabado en hueco.



Figura 2. Linóleo, ejercicio curso 2016-2017. M^a Carmen Solís Rodríguez.

Durante las dos sesiones del tema, de unas 4 horas de duración cada una, el profesor anota en el cuaderno de aula el trabajo que lleva a cabo cada pupilo, las conclusiones tras una entrevista oral y su evolución y coherencia con lo expresado. Es importante registrar el nivel inicial del proyecto, anotar los primeros juicios sobre el planteamiento de la obra y recoger las respuestas del alumno durante la ejecución, como la progresión, la atención a las críticas y la reacción a las sugerencias o comentarios, detallados en los descriptores como prueba de la supremacía educativa del proceso sobre el resultado. Tras el término de las sesiones, el alumno cuenta con una semana de plazo para realizar la presentación virtual de la obra, con la imagen, comentario personal y autoevaluación en el foro dedicado a ello en la plataforma educativa; también realizará la presentación física de la estampa, que depositará en una gran cajonera dispuesta para las entregas, donde el docente podrá examinar al mismo tiempo las obras de todo el grupo. En el transcurso de la semana el profesor analiza las entregas virtual y física, estudiando las autoevaluaciones basadas en la rúbrica y comparándolas con su propia evaluación basada en la rúbrica, observando sus anotaciones de clase y deduciendo el trabajo no presencial realizado a partir del conocido, y proporciona telemáticamente, mediante el programa de calificaciones de la misma plataforma, su evaluación individual de la tarea para que el alumno disponga de ella en la siguiente sesión y pueda producirse la realimentación, convirtiéndose en una evaluación formativa real.

Metaevaluación

Junto a la autoevaluación del alumno y la evaluación del profesor es importante completar el proceso con la evaluación de la propia evaluación, lo que se ha venido en llamar metaevaluación (Santos, 2003). Es una herramienta fundamental de ajuste y perfeccionamiento constante en el diseño de la rúbrica. La forma de realizarla será conocer la opinión más veraz de los protagonistas reales, el alumnado, para poder compararla con las conclusiones del profesor. Para su mayor efectividad será simple y anónima, pensada como encuesta mínima y breve, de formato anónimo y pocas cuestiones, que permita replantear la labor realizada tras el análisis de las opiniones vertidas en ella y su coincidencia

o desacuerdo con el juicio docente. En este caso la idea será holística, para que permita conocer las virtudes o defectos del sistema de enseñanza-aprendizaje completo.

Es una versión corregida y adaptada de una experiencia similar en el área de Pintura (Soto, 2017), que había arrojado conclusiones positivas. La lectura de los resultados había mostrado claramente una experiencia bien valorada por el alumnado, perteneciente a un grupo heterogéneo formado en sus dos terceras partes por jóvenes que cursaron el bachillerato artístico como vía de acceso a la carrera y en menor medida por personas adultas con una importante vida laboral u otra carrera tras ellas. Era porcentualmente muy bajo aquellos que no veían nada positivo; alto era también el porcentaje de los que subrayaban “solo algunos ítems” como acertados (aunque en ningún caso llegara a la mitad del alumnado), siendo claro el mensaje de la necesidad de una reelaboración de las rúbricas y una afinación especialmente en los apartados de criterios y puntuación, cuestión a tener en cuenta en una aplicación mejorada. Las preguntas 1 y 2 del cuestionario que sirve de base al nuevo desarrollo versaban sobre la capacidad de la rúbrica de explicar el trabajo y su evaluación. Las preguntas 3, 4 y 5 querían conocer la precisión de criterios, descriptores y puntuación. La pregunta 6 cuestionaba la facilidad de la rúbrica y las dos últimas la utilidad de rúbrica y autoevaluación.

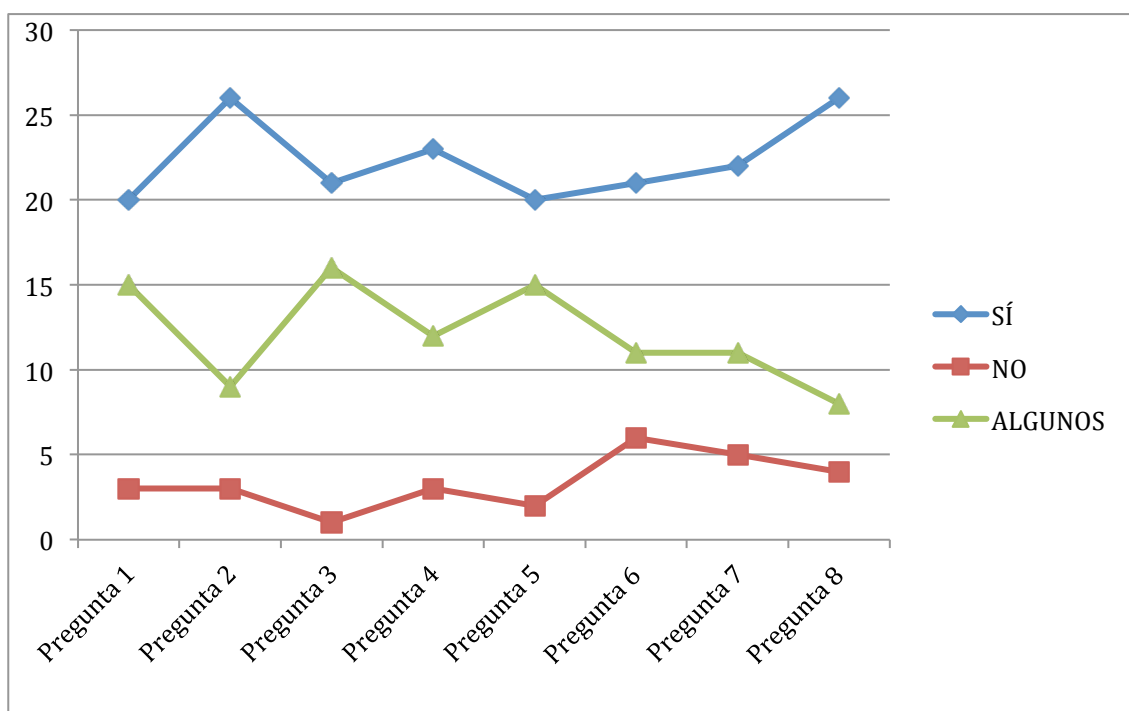


Figura 3. Aceptación del uso de la rúbrica y la autoevaluación en Pintura (tomado de Soto, 2017)

La investigación más genérica de Gómez y Huilcapi (2015) también había descrito satisfactoriamente la percepción del alumno sobre la autoevaluación y sobre otros aspectos sensibles del diseño de una rúbrica, como la claridad evaluadora y su publicidad, aunque no fuera el sistema más utilizado por el profesorado analizado en las encuestas.

Se ha procurado cuidar la redacción de las cuestiones, apurando su definición a partir de las experiencias anteriores, agrupándolas de una forma más racional o si se prefiere operativa, añadiendo dos últimas cuestiones donde se intenta investigar sobre la viabilidad de una extensión de la experiencia a otras materias, dada la relativa novedad de la propuesta en

este tipo de estudios superiores. Se entregará al final del curso, coincidiendo con la última prueba escrita. Centrados en la rúbrica, las interrogaciones a contestar se dirigen a la claridad para el trabajo y la evaluación, su corrección en cuanto a criterios, descriptores o puntuación y su facilidad y utilidad incluso para otras materias de grado, para descubrir si a criterio de los principales usuarios esto se produce, no se produce o solo a veces. Se pretende con el cuestionario encontrar los puntos de mejora dentro del diseño.

Con el ánimo de no crear dudas en la lectura e interpretación, se redactan las siguientes oraciones:

1. Las rúbricas ayudan a conocer lo que se espera de cada trabajo
2. Las rúbricas ayudan a comprender la evaluación que hace el profesor de los trabajos
3. La rúbrica mejora la enseñanza
4. Las rúbricas son precisas en sus criterios
5. Las rúbricas son claras en sus descriptores de excelencia o deficiencia
6. Las rúbricas son claras en su puntuación
7. La rúbrica está diseñada correctamente
8. La autoevaluación a partir de las rúbricas es fácil
9. La autoevaluación se ha demostrado útil para un mejor aprendizaje
10. Las rúbricas pueden ayudar con otras materias del grado
11. La autoevaluación puede aplicarse positivamente a otras materias del grado

En cada frase se pueden seleccionar una de las siguientes variables:

1. Sí, totalmente
2. No, en absoluto
3. Sólo algunos ítems

A ello se añade un apartado de redacción libre bajo el título “Observaciones personales para mejorar las rúbricas (o la propia encuesta)”, y como guía se adjunta la pregunta “¿Qué debe permanecer, cambiar o añadirse?”.

Conclusiones

La educación es una experiencia, de la misma forma que lo es el arte, y por ello la educación artística debe de cumplir todos esos preceptos marcados por Dewey (2008) en su conocido *Arte como experiencia*. En él el filósofo resalta el papel de la crítica artística como juicio de valor basado en la percepción, por encima de teorías e ideas adquiridas.

Autores como Eisner (1998) han utilizado las ideas de Dewey para dar cuerpo a una crítica de la educación, pero igualmente sirve su pensamiento para poner en valor una crítica en la educación, dentro de la enseñanza-aprendizaje. La rúbrica y la autoevaluación deben de ayudar a centrar al alumno en el proyecto artístico y sus tareas, permitiéndole sacar mayor provecho de sus esfuerzos, normalizando esa conveniente crítica de análisis y de síntesis en la educación superior, eliminando prejuicios, aprovechando los valores resaltados de promoción de los procesos artísticos y de su vivencia en otras personas, donde el profesor tiene el papel de perceptor privilegiado, expandiendo experiencias en todos los campos de las artes y por lo tanto en el del grabado, pues la función de la crítica es la reeducación de la percepción de las obras de artes, convirtiéndose en un magnífico auxiliar en el difícil proceso de aprender a ver (Dewey, 2008).

Referencias

- Agirre I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11.
- Campuzano, E. (2008). La educación artística en el ámbito universitario. En C. Escaño, R. Gutiérrez y L. Martínez (coords.). *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística* (pp. 215-222). Málaga: UMA.
- Connelly, M. y Wolf, K. (2007). The Art of Rubrics: Painting by Numbers?, *Teaching Artist Journal*, 5(4), 279-288.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Gómez, S. y Huilcapi, C. (2015). Propuesta de rúbrica de evaluación para fortalecer los procesos creativos en el aula. *Index, revista de arte contemporáneo*, 0, 74-87.
- Menéndez, J. L. (2013). Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes. *Observar*, 7, 5-24.
- Pozo, J. A. del (2013). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Revuelta, F. y Pérez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación on-line*. Barcelona: UOC.
- Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Soto, I. (2017). Una experiencia con la rúbrica en entornos virtuales para la enseñanza superior de la Pintura. En J. Ruiz-Palmero, E. Sánchez-Rivas y J. Sánchez-Rodríguez (eds.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA.
- Tójar, J. C. y Velasco, L. (2015). La rúbrica como recurso para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En J. J. Leiva, E. López, A. H. Martín, A. Matas y N. M. Moreno (dirs.). *I Seminario Internacional de Innovación Docente e Investigación Educativa* (pp. 33-51). Sevilla: AFOE.

Jiménez Ruiz, M., Navarro Rodríguez, H., Sánchez Fuentes, S. & Rodríguez Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185F 217.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>

Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva

María Jiménez Ruiz¹, Henar Rodríguez Navarro¹, Sergio Sánchez Fuentes², Jairo Rodríguez Medina 1

¹Universidad de Valladolid.

²Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este trabajo se realiza un análisis cualitativo sobre los discursos de 85 profesionales en torno a la conceptualización de la Educación Inclusiva. Para ello, se usa la técnica del *text mining* para contabilizar la frecuencia de los términos utilizados unido a la categorización axial de los discursos. Posteriormente se reconstruye esta información mediante un marco de análisis. Los tres ámbitos están basados en la toma de decisión curricular de un docente. Todo ello con la intencionalidad de llegar a acuerdos teóricos en torno a este fenómeno y poder establecer puentes de conexión entre los postulados éticos ofrecidos por la literatura y los producidos por los sujetos en la práctica de carácter *émic*. Concluimos el texto, por tanto, con una serie de postulados en torno a los que giran estos discursos y que condicionan de forma notable la práctica diaria de las escuelas.

Palabras clave

Educación inclusiva; profesores; cualitativa; text mining.

Construction of the discourse on Inclusive Education

Abstract

In this paper a qualitative analysis is made on the speeches of 85 professionals around the conceptualization of Inclusive Education. To do this, the text mining technique is used to account for the frequency of the terms used together with the axial categorization of the speeches. This information is then reconstructed through a framework of analysis. The three areas are based on the curricular decision making of a teacher. All this with the

Contacto:

Sergio Sánchez Fuentes. Universidad Autónoma de Madrid. Campus Cantoblanco. Facultad de Formación del profesorado y educación. 28049. Madrid. sergio.sanchezfuentes@uam.es

intention of arriving at theoretical agreements around this phenomenon and being able to establish bridges of connection between the *etics* postulates offered by the literature and those produced by the subjects in the practice of *emic* character. We conclude the text, therefore, with a series of postulates around those that revolve these speeches and that condition of remarkable form the daily practice of the schools.

Keywords

Inclusive education; teachers; qualitative; text mining.

Introducción

Un reto creciente para la educación de todos los países, reside en ofrecer una educación inclusiva y de calidad. Además de ser un derecho humano fundamental, es la base para lograr una cohesión social (UNESCO 1994, 2005). En los últimos años la educación inclusiva ha recibido un impulso en muchos sistemas educativos (Mitchel, 2005). Incluso algunos autores (Parrilla y Sierra, 2015) más actuales afirman que la propia investigación tiene que tornar hacia aspectos que tengan en cuenta la inclusividad como eje en la investigación en ciencias sociales.

A partir de la crítica de la educación especial inspirada en las clasificaciones de estudiantes por supuestos defectos, tal y como denuncian diferentes instituciones (Department for Education and Skills, 2001; Commision for Racial Equality, 2001; Disability Rights Commission, 2007), se ha ampliado el debate científico hasta confluir en el concepto de educación inclusiva o educación para todos (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Dyson y Millward, 2000; Echeíta y Ainscow, 2011), produciéndose, a partir de la Conferencia de Salamanca (Echeíta y Verdugo, 2004), un giro terminológico en el cual se pasó de hablar de integración a inclusión, conceptualizando el término desde enfoques educativos más fructíferos, que se alejaban de las teorías del déficit y se centraban en la eficacia de escuelas inclusivas para todos (Sebba y Ainscow, 1996; Farrell, 2000a; Vislie, 2003). Trabajos más recientes como el presentado por Bunch (2015), o el descrito por De la Rosa (2017), hablan de la necesidad de conceptualizar la educación inclusiva en las sociedades contemporáneas haciendo partícipes a los propios agentes del cambio.

Siguiendo la investigación internacional (Ainscow, 2001; Ainscow, Booth, y Dyson, 2006) y con el propósito de ofrecer un marco de referencia con el que realizar un análisis teórico posterior de los modelos inclusivos emergentes a nivel internacional, nos encontramos con cuatro esferas que interactúan entre sí: políticas; conceptos; estructuras; sistemas y prácticas (Ainscow, et al., 2006) y que en función de cómo sean esas interacciones, estarán determinando la marcha de la inclusión educativa, que a su vez se operativizan con tres variables relevantes a nivel escolar: presencia, aprendizaje y participación.

Con presencia se refieren a los lugares en los cuales están escolarizados los estudiantes. Por progreso se entiende que el centro adopta las medidas para proporcionar experiencias de calidad a todos los estudiantes para optimizar el rendimiento escolar. Y la variable participación se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada estudiante y la preocupación por su bienestar personal (autoestima, compañerismo, ausencia de exclusión) (Echeíta, Verdugo, Sandoval, Calvo, y González-Gil, 2009).

Los discursos y los imaginarios sobre la educación inclusiva se han estudiado hasta el momento a través de metodologías de corte etnometodológico donde el actor es

considerado como parte activa del proceso de construcción de sus discursos y sus prácticas. De la perspectiva sistémica-estructural defendida por autores como Pearson, donde el individuo era considerado un “idiota cultural”, es decir, como un agente que actúa únicamente con las normas que le son impuestas, se abrió paso en años posteriores, a visiones de investigación subjetivas a partir de los estudios sobre “desviaciones sociales” de Harold Garfinkel y la etnometodología derivada de Weber donde los métodos de investigación implican interacción entre el investigador y grupos sociales específicos. Las técnicas usadas en este último enfoque desde el que planteamos nuestro estudio (entrevistas y grupos de discusión) permiten analizar los discursos de los profesionales de la educación producidos en tres niveles de profundidad (el metateórico, el teórico y el técnico). A continuación, explicamos dicho marco de análisis con el que construimos las categorías de análisis y la teoría que de ellas se desprende.

Marco de análisis con un triple nivel de ámbitos desde los que tomar decisiones en la práctica docente

Analizamos el discurso y los imaginarios que de ellos se derivan, a partir de los tres ámbitos desde donde entender la decisión docente (Cascante, 1995; Carr, y Kemmis, 1998). Tratamos de identificar, por tanto, las ideas, creencias, conocimientos comunes y realidad diaria estableciendo conexiones entre los diferentes niveles de análisis que influyen a la hora de formar imaginarios sociales sobre la Inclusión Educativa (en este caso) y para tomar decisiones prácticas en el día a día.

El marco de análisis consiste en ir describiendo los ámbitos que influyen en la decisión del docente (Cascante, 1995; Carr y Kemmis, 1998). Cada uno de estos ámbitos corresponde a un nivel de profundidad en el discurso y no pueden considerarse de forma aislada, sino que unos están influenciados en otros.

A.- En el nivel más profundo (si habláramos de un iceberg constituiría la raíz más profunda del mismo), se encuentra el nivel metateórico, los discursos en este nivel se nutren de las perspectivas sociológicas que han ido sucediéndose en la historia de las ciencias sociales y que han determinado de una forma u otra de conceptualizar la realidad social y a su vez las ciencias de la educación. En este sentido nos encontramos con las teorías sistémicas, las subjetivas y las duales. A las primeras, estructuralistas (Althusser, 1970; Bourdieu y Passeron, 1970) se les atribuyen leyes determinantes de sus estructuras y actuaciones, manipuladas por una minoría que domina el funcionamiento político de la población. Entienden la estructura, como elemento del sistema que asegura cierta estabilidad entre el sistema y el medio. Tiene que ver con perspectivas del currículum, dominado por el discurso de la autoridad política, con poca permeabilidad a los cambios sociales y con itinerarios definidos acordes con lo que marca la estructura legislativa del momento. Las segundas teorías, subjetivas, parten de una concepción de la sociedad construida por las acciones de las personas. El estudio de la sociedad y de la educación desde esta óptica está construido desde las voces de los sujetos. El currículum desde esta perspectiva es entendido desde las individualidades y mundos internos de cada sujeto. Y las terceras teorías, denominadas duales (Beck, Lash y Giddens, 1997; Giddens, 1998; Habermas, 2001a, 2001b) en ellas estructura y acción del individuo interactúan entre sí para construir los imaginarios sociales. Desde este último enfoque, los escolares y los miembros de la comunidad escolar (profesores, familias y agentes sociales) interactúan entre sí, teniendo en cuenta las estructuras de la institución y aunque no pueden cambiar algunas cosas, si pueden usarlas manipulándolas en interacción.

B.- Un segundo ámbito de construcción del discurso y de la práctica, está constituido por la conceptualización educativa, es decir, por las perspectivas desde donde enfocar el trabajo

docente, éstos pueden ser de corte objetivista, constructivista o comunicativa. La primera concepción se desarrolló en un contexto social denominado la sociedad industrial donde la realidad es entendida de forma independiente a los individuos que la utilizan y el aprendizaje se basaba en el contenido emitido por el profesor al alumnado mediante un proceso de asimilación que desemboca en la repetición de la información. Este enfoque fue traducido en el terreno escolar y en el nivel técnico de este marco de análisis, con la aplicación de diferentes técnicas de corte conductista, de transmisión del conocimiento de forma magistral, de énfasis de trabajos relacionados con la memoria, con la acumulación de conocimientos, etc. En la segunda mitad del siglo XX, las concepciones educativas iban sufriendo los mismos cambios que los que iban sucediéndose en la sociedad. Las teorías objetivas que explicamos en el ámbito anterior, van consolidando maneras de entender la realidad de forma subjetiva (Berger y Luckmann, 1968), en las que los sujetos y los grupos son considerados agentes sociales y se establece que la realidad social es una construcción humana que depende de los significados que le damos las personas. La psicología cognitiva pasaba a dar una explicación constructiva del funcionamiento diferente a la objetivista, los sujetos intervienen en la construcción de la realidad y cada sujeto elabora sus propias tipificaciones o esquemas de conocimiento. Para el aprendizaje supuso el cambio de la asimilación a la construcción repercutiendo en el rol del alumnado que pasa a ser el elemento principal del aprendizaje y sujeto activo que construye su propio conocimiento mediante la relación significativa de los nuevos conocimientos con los previamente adquiridos. El profesorado constituye un andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) facilitador de ayudas en función de los diferentes niveles de conocimiento del alumnado. La concepción comunicativa de aprendizaje, tercera concepción educativa de este ámbito teórico, crece en el seno de una sociedad de la información, donde sistemas y relaciones personales coexisten (Giddens, 1995; Habermas, 2001a). Esta concepción tiene su base en la perspectiva dialógica de la realidad, descrita con el nombre de “giro dialógico de las sociedades” (Flecha, Gómez, y Puigvert, 2001)

C.- Por último, el tercer ámbito que da origen a unos discursos y prácticas, está constituido por los aspectos más concretos de la labor diaria (las relaciones, las actividades que se realizan, los materiales usados, la organización de las aulas, etc). Estas acciones están condicionadas por los ámbitos anteriores, de tal modo que una concepción educativa objetivista, bajo la influencia de corrientes conductistas será reflejada con metodologías basadas en la transmisión de contenidos a los estudiantes, como la lección magistral. Desde la perspectiva constructiva, las acciones educativas estarán vinculadas a propuestas pensadas en la individualidad del alumnado, tales como la experimentación, la adaptación a las necesidades de cada sujeto vinculada a la etapa de desarrollo en la que se encuentra el individuo (Piaget y Inhelder 1977). Se otorga por tanto protagonismo a la cognición individual que pasa a un segundo plano la influencia del contexto social de aprendizaje. El último enfoque sociocultural (Freire, 1970; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1996; Bruner, 2000; Wells, 2001), está ligado a experiencias escolares en torno al diálogo, la colaboración y la participación de la comunidad, propuestas prácticas desde este enfoque son, el aprendizaje dialógico y el aprendizaje colaborativo y actividades basadas en la interacción entre iguales. Hay un cambio de rumbo de la adaptación a los conocimientos previos hacia la transformación de los niveles de partida vinculados al contexto social y cultural (Vygotsky, 1995, 1996).

Estos tres ámbitos, podrían aparecer de forma independiente, sin embargo, están íntimamente influenciados entre sí. Este marco nos ayuda a analizar los discursos de profesionales de la educación mediante la relación entre lo que dicen que hacen y las conceptualizaciones educativas y epistemológicas que hay de fondo.

En este artículo vamos a describir los discursos de varios grupos de discusión y el análisis de los mismos siguiendo el marco descrito anteriormente sobre el triple ámbito de decisión docente. Pretendemos por tanto explicar sus discursos, analizar las concepciones y epistemologías que hay de fondo y extraer cuáles son los principales imaginarios colectivos que facilitan y dificultan la puesta en marcha de actuaciones educativas inclusivas.

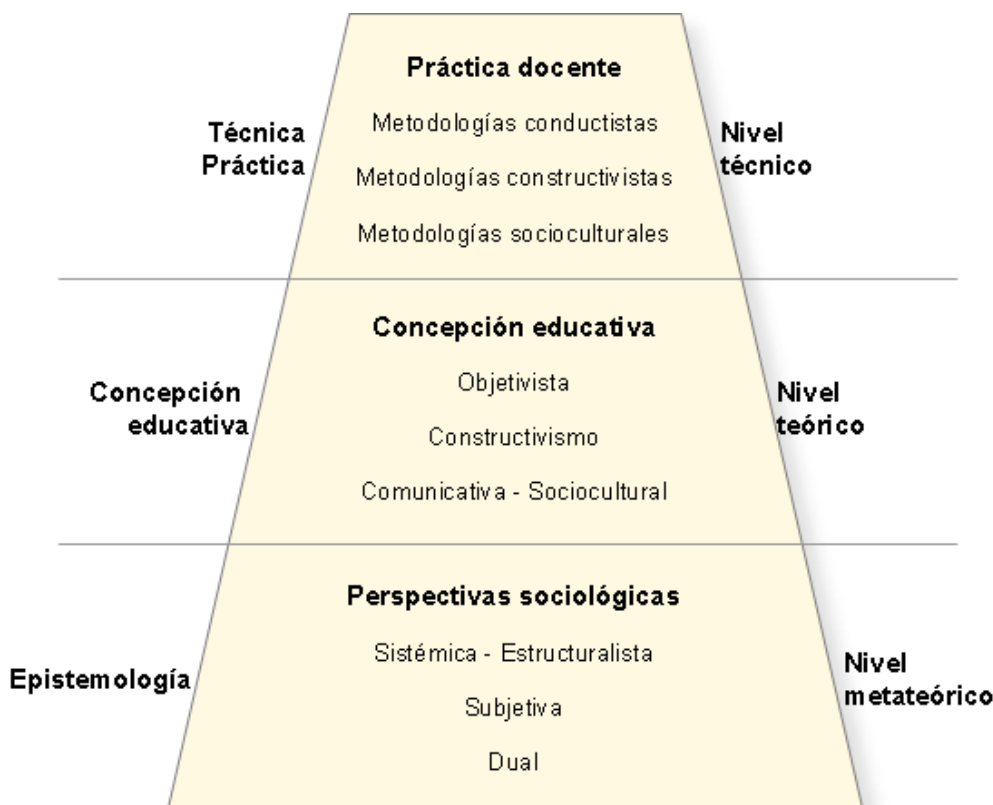


Figura 1. Triple ámbito de decisión docente

Método

Participantes

Los participantes se dividieron en dos subgrupos. Se les pidió que realizaran una definición de Educación Inclusiva y un análisis cualitativo de los ítems a partir de la pregunta, ¿en qué medida considera que se ajustan los ítems a la realidad educativa que conoce? Participaron 12 personas en cada subgrupo, uno formado por directores de centros educativos y otro por profesores de Educación Compensatoria, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y tutores de aula guiados por un moderador experto, encargado de encauzar las discusiones y opiniones para conocer cómo pensaban los participantes respecto a los ítems de la escala de Inclusión Educativa.

Instrumento

Dentro del proceso de elaboración de una escala para evaluar la calidad educativa en las aulas desde la perspectiva inclusiva, Escala Acoge, se realizó un Grupo de discusión (Merton y Kendall, 1946; Krueger, 1991; Krueger, y Casey, 2000), donde participaron 24 profesionales españoles.

Procedimiento

Se estableció un contacto previo telefónico y escrito con los representantes de los profesionales de los centros escolares implicados en la investigación. Una vez aceptaron colaborar, se pidió a los participantes que: (a) realizaran una lectura de todos los ítems, (b) remitieran los ítems seleccionados como más importantes para evaluar la calidad de la inclusión en las aulas (c) invitaran a dos personas de sus centros acudir al grupo de discusión en la Universidad.

Las respuestas de los participantes guiaron la selección de los ítems entre aquellos que fueron calificados como más importantes y menos importantes. Estos ítems sirvieron de hilo conductor en la discusión llevada a cabo en los grupos.

Iniciamos las sesiones con un tiempo de reflexión en el que les pedimos que escribiesen en dos frases, lo que cada uno entendía por Educación Inclusiva. Tras la lectura y comentarios al respecto, el moderador elaboró una definición consensuada por el grupo, de Educación Inclusiva. Con posterioridad procedimos a leer uno a uno los ítems considerados más importantes en el análisis, es decir, aquellos que obtuvieron una puntuación por encima de .2 (en una escala teórica de -1 a +1) según la valoración conjunta realizada. Cada uno de estos ítems seleccionados fue sometido a las siguientes preguntas para su discusión:

- ¿Por qué creéis que este ítem refleja vuestra definición de Educación Inclusiva?
- ¿Cómo creéis que se formularía mejor para que fuese observable y evaluable?
- ¿Pensáis que falta algún ítem para medir esa dimensión?

Para finalizar la sesión les pedimos que sugiriesen pautas de intervención adecuadas desde el punto de vista de la Educación Inclusiva.

Análisis de datos

Para trabajar con todos los datos se ha utilizado el programa de análisis cualitativo Nud*ist VIVO 8.0 (Herreras, 2004), que permite disponer y transformar los datos mediante el recuento de unidades de texto adjudicadas a los diferentes nudos o categorías. Esta reducción de datos y su separación en categorías posibilita la identificación y clasificación de los elementos para análisis de forma relevante y significativa.

Para ello, se ha partido de un sistema de categorías previamente establecido que mostramos en la Tabla 1.

Tabla 1.

Categorías análisis

| | CONDUCTISMO | CONSTRUCTIVISMO | SOCIOCONSTRUCTIVISMO |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------|----------------------------|
| TÉCNICA/PRÁCTICA | M. Conductistas | M. Constructivistas | M. socioculturales |
| CONCEPCIÓN EDUCATIVA | Objetivista | Constructivista | Comunicativa-Sociocultural |
| EPISTEMOLOGÍA | Sistémica-Estructuralista | Subjetiva | Dual |

Realizamos también un análisis cuantitativo mediante la técnica del test-mining que nos permitió conocer qué palabras componen el discurso sobre educación inclusiva de los profesionales que formaron parte de los grupos de discusión.

Resultados

Describimos los resultados obtenidos en el grupo de discusión realizado con los profesionales de la educación en la medida que han contribuido a mejorar el constructo teórico de la escala ACOGE. En primer lugar, hacemos un breve análisis de contenido útil para entender los puntos de partida de cada profesional respecto a esta temática.

Todas las definiciones que los profesionales realizan sobre Educación Inclusiva, han reflejado el significado de la variable “Presencia”. De los 24 profesionales, 15 han incluido también la variable “participación”, siendo directores de centros la mayoría de los que daban más importancia a esta idea participativa y comunitaria (11 de 12). Sin embargo, 8 de los 12 profesores tutores, resaltaban en sus construcciones teóricas la idea de progreso y menos la de participación. Deduciendo, por tanto, que cada rol profesional prioriza más una variable u otra de la Educación Inclusiva en función (entre otras cosas) de la acción profesional con la que se encuentran en el día a día. Los resultados los exponemos a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2.

Resultados las definiciones de Educación Inclusiva aportadas por los profesionales

| | Presencia | Progreso | Participación | Total |
|-------------------|------------------|-----------------|----------------------|--------------|
| Directores | 12 | 1 | 11 | 12 |
| Profesores | 12 | 8 | 4 | 12 |
| Total | 24 | 9 | 15 | 24 |

Del análisis cuantitativo realizado mediante test-minig obtenemos las diez palabras más citadas con sus frecuencias (Tabla 3) y en la Figura 1 aquellos términos que adquieren una relevancia especial en el análisis de los discursos por su reiteración.

Tabla 3.

Frecuencia de las diez palabras más referenciadas

| PALABRA | FRECUENCIA |
|----------------|-------------------|
| Alumnado | 301 |
| Inclusión | 152 |
| Educación | 111 |
| Aula | 94 |
| Necesidad | 81 |
| Profesorado | 75 |
| Evaluación | 64 |
| Trabajo | 59 |
| Programación | 58 |

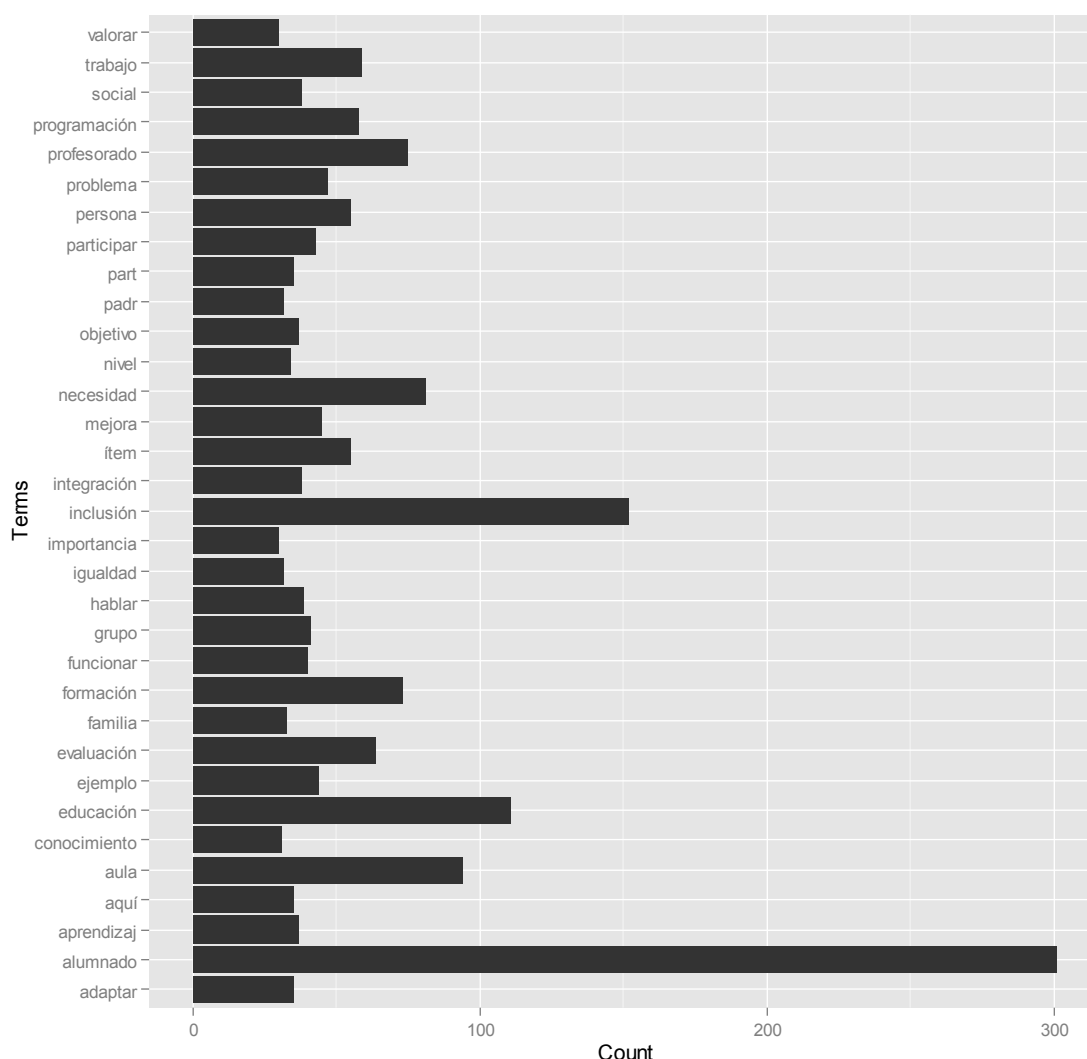


Figura 2. Palabras reiteradas en el discurso del profesorado

En el análisis de clusters realizado obtenemos el siguiente esquema (Figura 3)

Centramos el siguiente análisis en el número de referencias existentes en cada grupo de discusión, relativas a cada una de las categorías, descritas en la Tabla 4. Estos datos reflejan cómo el discurso de los profesionales de la educación al hablar de Educación Inclusiva está transitando desde una perspectiva skinneriana con 17 referencias en el grupo de discusión de docentes pertenecientes a equipos directivos y 26 en el grupo de discusión del profesorado, pasando por una perspectiva más Piagetiana con 27 y 85 referencias respectivamente, que evoluciona hacia otra más vygotskyana, en las que el contexto sociocultural toma protagonismo en el aprendizaje con 80 reseñas de los directores y 131 del profesorado.

Se analizan a continuación cada una de las perspectivas objeto de interés puntualizando cuales son las referencias aludidas por los profesionales participantes en los grupos de discusión.

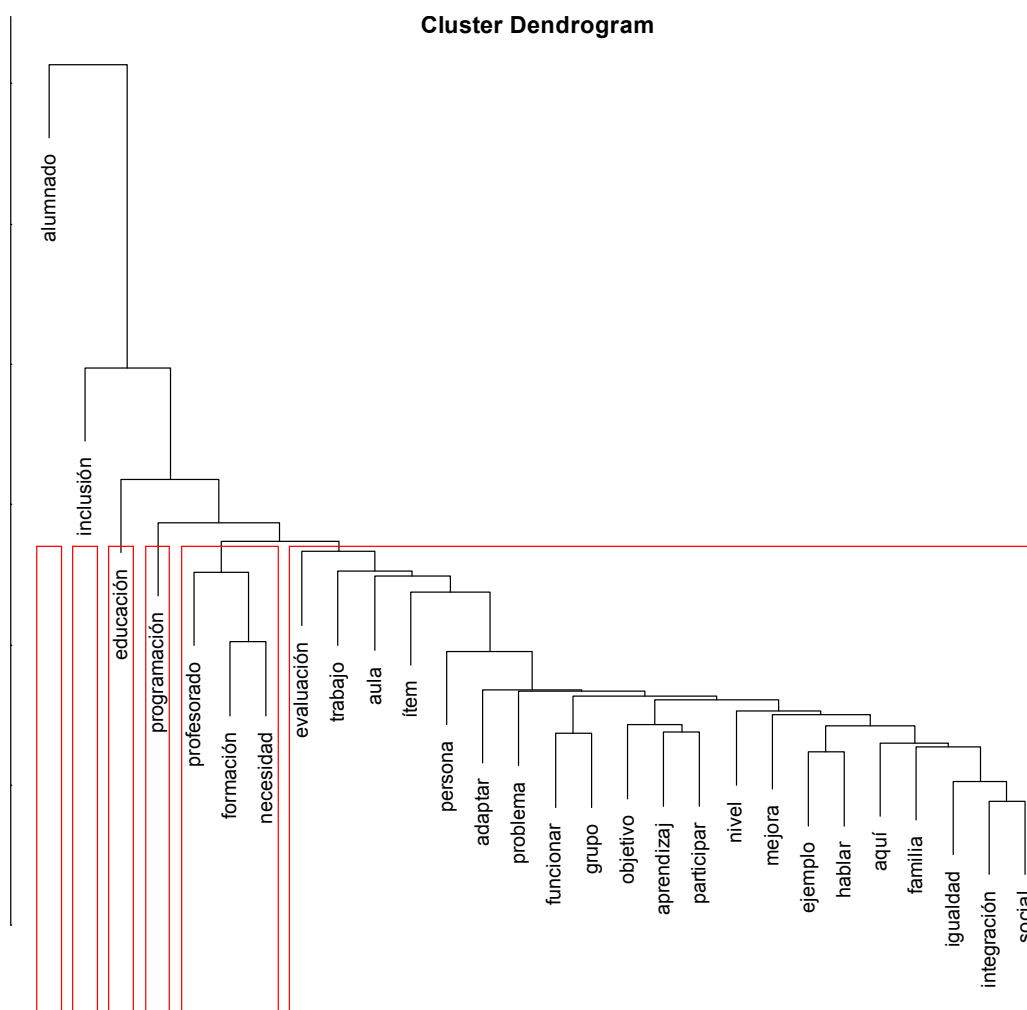


Figura 3. Esquema clusters

Tabla 4.

Número de referencias existentes según categorías de análisis

| | | GD. Equipo directivo | GD. Profesorado | Total |
|---------------------------------|----------------------------|-------------------------|--------------------|-------|
| TÉCNICA | Conductista | 2 | 1 | 3 |
| | Constructivista | 1 | 11 | 12 |
| | Sociocultural | 1 | 28 | 29 |
| CONCEPCIÓN EDUCATIVA | Objetivista | 8 | 24 | 32 |
| | Constructivista | 14 | 63 | 77 |
| | Comunicativa-sociocultural | 26 | 63 | 89 |
| EPISTEMOLOGÍA | Sistémica-Estructuralista | 7 | 1 | 8 |
| | Subjetivista | 12 | 11 | 23 |
| | Dual | 53 | 40 | 93 |

Las menciones realizadas acordes con una perspectiva conductista hacen referencia a la *utilización del libro de texto*: argumentan que es más cómodo, requiere menos esfuerzo, es más fácil su utilización para el profesorado que trabajar por proyectos y les aporta una mayor seguridad en su labor docente. También exponen prejuicios e ignorancia por parte de las familias cuando se utilizan otras metodologías:

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 2 referencias codificadas \[Cobertura 0,26%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,13%

Todos sabemos delante de un libro que es lo que tenemos que hacer,

Referencia 2 - Cobertura 0,12%

pero es que en nuestra educación está arraigado, es la biblia,

Referencia 2 - Cobertura 0,32%

Es mejor sentarse en una mesa y leer un libro, que preparar una actividad en la que unos ayuden a otros, en la que tengas que estar de pie, moverte por el aula, etc

Referencia 3 - Cobertura 0,18%

Eso sería mucho más trabajo y hay mucho personal que ahora mismo no está dispuesto a eso.

Referencia 7 - Cobertura 0,24%

aspectos negativos diría que hay aptitudes negativas e ignorancia en las familias y en los profesores, hay prejuicios.

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 1 referencia codificada \[Cobertura 0,14%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,14%

Es un trabajo durísimo trabajar por proyectos, es mucho más fácil coger los libros y se acabó.

Figura 4. Primer análisis de los resultados obtenidos en el estudio

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 8 referencias codificadas \[Cobertura 2,02%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

Pero bueno, tú haces lo que puedes y hasta donde puedes. Habrá chicos que te captan todo, y otros que te captan una gotita.

Referencia 4 - Cobertura 0,43%

Si no sabemos hacer una adaptación curricular, o no sabemos detectar en una clase que niños necesitan ciertas cosas o no sabemos establecer niveles de conocimiento o los sistemas de aprendizaje, no estamos haciendo nada

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 23 referencias codificadas \[Cobertura 4,43%\]](#)

Referencia 2 - Cobertura 0,09%

Y si no le conoces, yo no tengo porque conocer a los alumnos.

Referencia 32 - Cobertura 0,14%

adaptación curricular que la hacemos no el tutor si no normalmente los profesores de apoyo.

Figura 5. Segundo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Cuando hacen alusión a las *adaptaciones curriculares*, manifiestan dificultad para detectar diferentes necesidades, resignándose a hacer lo que cada maestro puede limitando a cada alumno en función de lo que sea capaz de captar. Establecen diferentes niveles de conocimiento sin tener en cuenta los aprendizajes previos.

En cuanto a las *programaciones* opinan que la administración otorga muy poco margen de flexibilidad para adaptar objetivos y contenidos. Afirman que programan para los grupos completos, no teniendo en cuenta a cada individuo. Uno de los motivos que argumentan es que las programaciones se hacen en septiembre/octubre cuando aún no tienen un conocimiento profundo del alumnado.

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 23 referencias codificadas [Cobertura 4,43%]

Referencia 3 - Cobertura 0,19%

Yo insisto, no sé a qué altura del curso hacéis programación o hacéis las ACS pero yo las hago en septiembre o en octubre

Referencia 5 - Cobertura 0,32%

Pero hablando del punto de la programación, yo programo el curso escolar y cuando yo distribuyo los contenidos, las unidades didácticas, que tipo de actividades van en cada momento es en septiembre o en octubre

Referencia 7 - Cobertura 0,44%

Precisamente por lo que tú has dicho que tú no programas para un niño si no que programas para el grupo completo en el momento que haces una programación para 25 no son los conocimientos previos de los 25 sino de la mayoría de esos 25 entonces a mí me parece importante pero no relevante.

Referencia 10 - Cobertura 0,52%

que realmente adaptes los contenidos en función de esos conocimientos previos porque realmente tú lo haces en función de los conocimientos previos de la mayoría de la clase, no de cada uno de la clase porque hay niños que van a quedar por encima de sus conocimientos previos y niños que van a quedar por debajo de sus conocimientos previos.

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 2,02%]

Referencia 7 - Cobertura 0,26%

la administración lo da todo marcado: objetivos, contenidos, horas de aprendizaje, etc. Entonces hay muy poco margen de maniobra.

Referencia 8 - Cobertura 0,11%

Falta flexibilidad en la programación y en la realización

Figura 6. Tercer análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Otro aspecto que mencionan es el tema de las *evaluaciones*, centradas en una evaluación sumativa final donde no se refleja ningún tipo de diferencia ni consideración en función de las características individuales del alumnado. Aluden a que las familias exigen resultados numéricos y genera conflicto entre éstas la posibilidad de algún tipo de evaluación

adaptada. No ven adecuado que pueda existir una evaluación entre compañeros en la profesión, no admitiendo de esta manera ningún tipo de crítica constructiva.

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 2,02%]

Referencia 5 - Cobertura 0,27%

A los padres se les llena la boca, hablando de inclusión y de planteamientos, pero a la hora de la verdad no es así, y te exigen resultados

Referencia 6 - Cobertura 0,20%

a la hora de la verdad lo único que miran son las notas de sus hijos y te van a pedir responsabilidades

<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,08%]

Referencia 13 - Cobertura 0,11%

al estudiante lo que le damos es una palabra final en torno a su evaluación

Referencia 14 - Cobertura 0,32%

primaria y secundaria al final es una nota, así no le permite saber a cada uno en que aspecto tiene que crecer y en qué aspectos va sobrado si no que lo que se está haciendo es calificar el trabajo hasta el momento

Referencia 15 - Cobertura 0,15%

Si tú preguntas a un niño, que es evaluación, estoy seguro que el 80% te saca el boletín de notas.

Referencia 18 - Cobertura 0,09%

A mí me crea más problemas con los padres que con los niños

Referencia 23 - Cobertura 0,10%

las sugerencias de mis compañeros más que una crítica constructiva.

Figura 7. Cuarto análisis de los resultados obtenidos en el estudio

En general manifiestan la necesidad de tener un mayor número de profesionales así como un cambio de mentalidad en la que se dé más importancia a la formación inicial y permanente del profesorado, aspecto no tenido en cuenta en las diferentes reformas acontecidas.

Se aprecia como en el discurso hay un incremento de alusiones con respecto a la perspectiva sistémica anteriormente analizada, a aspectos técnicos y metodológicos que encuadran con una concepción educativa de corte constructivista relacionada con una base sociológica subjetivista. Algunas de estas referencias son expuestas a continuación.

El *libro de texto* se considera una herramienta más, no de uso exclusivo; comienzan a hablar de la utilización de *diferentes metodologías* específicas acordes con una atención más individualizada que parta de los *conocimientos previos*. Entre las nuevas metodologías apuntan *el trabajo en grupo* e introducen la consideración del *profesor* y *el aula de apoyo* para aquellos alumnos con necesidades específicas.

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 1,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,40%
 hablamos de personal que atiende, de profesores-tutores con una formación y demás, pero si el medio es mi colegio es muy difícil llevar a cabo la educación inclusiva por el personal del que disponemos.

Referencia 2 - Cobertura 0,24%
 a veces nos cuesta a los propios docentes ese tipo de trabajos, no son solo los recursos, sino un cambio de mentalidad.

Referencia 3 - Cobertura 0,12%
 el problema también somos nosotros los propios profesionales.

Referencia 4 - Cobertura 0,14%
 Muchas veces en los colegios podemos tener la voluntad pero no sabemos

Referencia 5 - Cobertura 0,22%
 Mis hijos están estudiando magisterio ahora y tampoco sabrían trabajar en una sociedad inclusiva el día de mañana.

Referencia 6 - Cobertura 0,26%
 Ninguna de todas las reformas que ha habido, ha ido dirigida al origen de todo, que es nuestra formación, a reformar al profesorado

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,06%]

Referencia 1 - Cobertura 0,06%
 la crítica es siempre algo negativo.

Figura 8. Quinto análisis de los resultados obtenidos en el estudio

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 2,31%]

Referencia 10 - Cobertura 0,13%
 El libro de texto tiene que ser una herramienta más del profesorado,

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,25%]

Referencia 1 - Cobertura 0,25%
 Yo creo que el libro de texto no está bien situado por muchas cosas que hemos analizado aquí hoy: formación, utilización, tiempo.

<Elementos internos\Profesores\Definiciones EI. Profes> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,89%]

Referencia 1 - Cobertura 0,89%
 el trabajo en grupo, la socialización entre unos y otros, coordinación, etc...

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 42 referencias codificadas [Cobertura 8,04%]

Referencia 6 - Cobertura 0,27%
 También depende de la metodología que utilices porque si tú trabajas una metodología constructivista tienes que partir de los conocimientos previos, no salen las cosas del libro,

Figura 9. Sexto análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Se percibe un *aumento de expectativas* por parte del profesorado hacia todo el alumnado, Consideran la necesidad de partir de unos *objetivos generales comunes* a todos y unos *objetivos específicos diferentes en función de sus capacidades individuales*. En coherencia con esta idea organizan actividades comunes con ciertas adaptaciones en función de las limitaciones. Aun así, se sigue hablando de realizar modificaciones en la programación en función de cómo evoluciona el grupo, no los individuos. La perspectiva de la evaluación también sufre cambios referidos a la necesidad de establecer una *evaluación inicial* del alumnado y una *evaluación procesual* de los aprendizajes, restando importancia a la evaluación exclusiva de resultados. Utilizan *nuevas técnicas como la autoevaluación* y el análisis de resultados con el propio alumnado, con la finalidad de hacerles conscientes de sus aprendizajes.

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 2,31%]

Referencia 1 - Cobertura 0,19%
objetivos educativos comunes pero adaptados a capacidades diferentes o potencialidades diferentes.

Referencia 2 - Cobertura 0,18%
Puedes poner unos objetivos más generales, aunque alguno los tuviese más particulares

Referencia 4 - Cobertura 0,25%
Yo lo que creo es que el enunciado debe de ser global, y el proceso o camino que lleva cada uno es donde está la diferencia.

<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,85%]

Referencia 2 - Cobertura 0,72%
modelo de educación que se adapta a las capacidades de los alumnos

Referencia 3 - Cobertura 0,92%
Aquella educación que trata por igual a todas las personas, sean como sean o tengan los problemas que tengan, recibiendo todos por igual, los mismos métodos de enseñanza y educación, partiendo de sus conocimientos previos.

Referencia 4 - Cobertura 1,10%
Consiste en que a partir de metodologías y actividades específicas este todo dé resultados positivos

<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 9,76%]

Referencia 2 - Cobertura 2,33%
En apoyo siempre se introducen cambios. Evaluación continua es tener en cuenta lo que saben

Referencia 3 - Cobertura 0,36%
Autoevaluación

Referencia 4 - Cobertura 1,10%
Evaluar los procesos no solo los resultados

Referencia 5 - Cobertura 0,56%
Evaluación entre ellos

Referencia 6 - Cobertura 2,28%
Repasar los exámenes con ellos para que ellos mismos analicen lo que han hecho bien y mal

Figura 10. Resultados obtenidos en el estudio

<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 17,50%]

Referencia 9 - Cobertura 0,92%
Revisión continúa de los aprendizajes

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 42 referencias codificadas [Cobertura 8,04%]

Referencia 9 - Cobertura 0,09%
Hombre pero la evaluación inicial sí que la haces en el aula.

Referencia 10 - Cobertura 0,06%
vas adaptando esos conocimientos previos

Referencia 11 - Cobertura 0,20%
estas actividades no las puede hacer asique le proporciono estas otras y estas que las pensaba hacer escritas se las voy hacer orales

Referencia 25 - Cobertura 0,23%
cuando haces una evaluación en una clase sobre cualquier tema que hay luego se va a corregir eso pero en función de los errores y aprendas sobre ellos.

Referencia 26 - Cobertura 0,32%
un niño que a lo mejor no ha sacado mucho más pero que ha tenido un esfuerzo yo tengo que valorar eso, entonces cuando pone "evaluar los logros de cada alumno" cada uno individualmente con sus características.

Referencia 31 - Cobertura 0,36%
una alumna su examen está en el nivel de lo que está trabajando pero yo a ella no la voy a suspender porque no llega a lo de sexto, la voy a aprobar si lo que ha trabajado en el trimestre va acorde con el trabajo y con lo que ha conseguido

Referencia 36 - Cobertura 0,15%
Pero tú partes de la evaluación inicial y vas a saber que niño evoluciona y que niño no evoluciona

Figura 11. Séptimo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Manifestaciones de una concepción educativa desde un marco teórico constructivistas se aprecian en la *consideración de la diversidad* determinada por la *etiquetación* de los individuos en función de sus características que se materializa en una *atención específica fuera del aula* con ciertos momentos compartidos en el aula ordinaria. Se contempla el derecho a la escolarización normalizada, pero con consideraciones extraordinarias. Desde esta perspectiva todavía consideran que las *adaptaciones curriculares* son responsabilidad del profesorado de *Pedagogía Terapéutica*.

Desde la perspectiva sociológica subjetivista, recogemos opiniones referidas a las *familias como agentes participativos, pero no colaborativos*, es decir hablan de una participación informativa y consultiva sin considerar imprescindible su cooperación y mantienen fuera de la consideración de comunidad educativa el entorno del Centro. La evolución hacia el

subjetivismo podemos apreciarla también en manifestaciones sobre la necesidad de *coordinación entre el profesorado* y la transmisión entre docentes de pautas de intervención efectivas.

<Elementos internos\Profesores\Definiciones EI. Profes> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 9,51%]

Referencia 4 - Cobertura 1,42%

alumnos/as diferentes puedan hacer todas las actividades programadas adaptando éstas a sus características y/limitaciones.

Referencia 7 - Cobertura 0,90%

adaptaciones al currículo general para que cualquier persona pueda acceder a él

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,74%]

Referencia 4 - Cobertura 0,14%

Ahora están, pero se actúa diferenciadamente, según el ritmo y el proceso

Referencia 5 - Cobertura 0,22%

término de la atención a la diversidad, antes estaba muy arraigado en los problemas puntuales de ciertos chavales

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 42 referencias codificadas [Cobertura 8,04%]

Referencia 1 - Cobertura 0,22%

Nosotros las ACS las seguimos haciendo los PT y los profesores en colaboración con el tutor pero sí que es verdad que la obligación es del tutor.

Referencia 2 - Cobertura 0,24%

O viene el PT y te trae el cuadernito con el corta y pega preparado y tú lo vas preparando pero sigues estando en el aula pero no estas incluido, estas integrado.

Referencia 3 - Cobertura 0,33%

Me parece totalmente inclusivo, me parece bien que un alumno que lo necesite salga a tener una atención especial y que luego entre y se dé un tipo de agrupamiento, unas veces tendrán que ser agrupamientos homogéneos...

Referencia 4 - Cobertura 0,15%

A mí me parece que no tiene nada que ver que un marroquí no sepa español a que un autista no hable

Figura 12. Octavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 2,31%]

Referencia 5 - Cobertura 0,34%

Yo creo que la participación debe de ser más en la línea de información, coordinación, etc. Yo no estoy muy segura de que haya que atender a otros niveles de participación

Referencia 7 - Cobertura 0,23%

El resto de participación creo que la estamos haciendo en todos los centros: la informativa, la consultiva, etc.

<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 17,50%]

Referencia 1 - Cobertura 2,05%

Reuniones de coordinación con todos los profes que están en contacto con el niño

Referencia 2 - Cobertura 1,90%

La última semana del trimestre se junta el profesor de apoyo con el tutor

Referencia 5 - Cobertura 2,77%

Es bueno compartir aula con otros profesores, variar, cambiar impresiones hablar con ellos sobre los alumnos

Referencia 8 - Cobertura 2,38%

En las reuniones de evaluación se habla de las necesidades o formas de trabajar de los niños

Referencia 11 - Cobertura 1,77%

Sería ideal que la comunidad educativa participara dentro de un orden

Figura 13. Noveno análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Es alentador comprobar, como ya expusimos anteriormente (Tabla2), que los resultados en el análisis de las alocuciones de los profesionales educativos, mayoritariamente se inclinan, al menos a nivel teórico y metateórico, por una concepción educativa comunicativo-sociocultural en base a una perspectiva sociológica dual. Es cierto que si nos basamos en el número de referencias (Tabla 2) sobre la práctica docente basada en metodologías socioculturales, la diferencia es menor respecto a las metodologías constructivistas y conductistas, pero de cualquier modo superior.

Planteamos a continuación las referencias que evidencian dichas posiciones de los docentes. Centramos el discurso en primer lugar en el análisis de las *prácticas docentes* aludiendo a las narraciones sobre metodología, programación y evaluación planteadas en los grupos de discusión, seguidamente, dentro de la *concepción educativa* tomaremos en consideración las opiniones referidas al concepto de diversidad, el progreso del alumnado, la consideración de los apoyos y el papel del docente. Finalizaremos el análisis con los resultados que hacen referencia a la *perspectiva sociológica* y el papel de la participación dentro de ella.

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 42 referencias codificadas \[Cobertura 8,04%\]](#)

Referencia 7 - Cobertura 0,11%

Lo del personal docente, no docente, familias vale pero lo de los vecinos no

Referencia 8 - Cobertura 0,06%

las familias sí que pueden intervenir

Referencia 14 - Cobertura 0,05%

coordinación con el ciclo completo

Referencia 15 - Cobertura 0,09%

Para la inclusión el tema de la coordinación me parece básico

Referencia 16 - Cobertura 0,23%

fundamental para la inclusión de un alumno en un aula es la coordinación del tutor de ese aula y el PT o AL y con todos los que trabajen con ese niño.

Referencia 17 - Cobertura 0,11%

problemática que tengan tus niños tienen que saberla todo el claustro

Referencia 18 - Cobertura 0,28%

oyes decir que algunos utilizan esa forma de trabajar y parece que funciona y a lo mejor sí que será buen que de vez en cuando hubiera una reunión con todos los que están en contacto.

Referencia 19 - Cobertura 0,13%

final de trimestre, la última semana e intentamos juntarnos con los profesores de apoyo

Referencia 38 - Cobertura 0,15%

sí que se valora el colaborar con otros compañeros, el asesorar o el dar pautas de intervención.

Referencia 39 - Cobertura 0,22%

Mejor que una crítica constructiva es mejor decir, pues, porque no utilizas esto que a mí me ha funcionado, es decir colaboración, dar pautas.

Figura 14. Décimo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Para dar coherencia y eficacia a las **prácticas educativas** transformadoras hacia la inclusión educativa plantean la necesidad de existencia de un *discurso metodológico común en el centro* que esté reflejado en el Proyecto Educativo de Centro. Hablan de metodologías basadas en *aprendizaje cooperativo* donde el *trabajo por proyectos* mediante la organización de *grupos heterogéneos*. Valorán positivamente la *presencia de dos docentes por aula* que facilite la utilización de *nuevas técnicas* mediante el *aprovechamiento de los recursos* existentes.

<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 21,50%]

Referencia 1 - Cobertura 0,59%
Aprendizaje cooperativo

Referencia 2 - Cobertura 1,72%
Grupos heterogéneos en los que los alumnos puedan ayudarse entre sí

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 3,72%]

Referencia 5 - Cobertura 0,14%
habría que trabajar con técnicas y recursos diferentes a los que tenemos

Referencia 6 - Cobertura 0,12%
a mí lo de dos profesores por aula me parece una buena idea.

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 3,72%]

Referencia 14 - Cobertura 0,11%
para que sea inclusivo hablamos de metodología cooperativa

Referencia 15 - Cobertura 0,28%
La metodología yo creo que tenemos que buscar que todos participen, que todos expongan, que participen todos para que nadie se sienta mal.

Referencia 17 - Cobertura 0,07%
hace falta es unificar metodologías,

Referencia 18 - Cobertura 0,17%
tiene que haber un discurso metodológico de centro establecido en el proyecto educativo

Referencia 19 - Cobertura 0,19%
decisiones metodológicas que tienen que ser en común son las que soportan principios educativos

Figura 15. Onceavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 10 - Cobertura 0,08%

nos está funcionando muy bien el trabajo cooperativo.

Referencia 11 - Cobertura 0,09%

los grupos cooperativos del tutor con los distintos profesores

Referencia 12 - Cobertura 0,28%

grupos son heterogéneos poniendo a aquellos alumnos que tú crees que más puede

Referencia 14 - Cobertura 0,30%

yo en esa clase concretamente entro al cooperativo para ver cómo funciona y este niño a la hora se ha transformado sobre todo de cómo funciona para relacionarse, que permite que el compañero le ayude,

Referencia 15 - Cobertura 0,12%

A mí me parece que el trabajo con el cooperativo, las dinámicas de grupo, es bueno

Figura 16. Doceavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 3,72%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,10%

si pones el mismo objetivo a todos, fracasarían.

Referencia 2 - Cobertura 0,33%

objetivo común que aprendan a leer y a escribir, y a lo mejor a otro le conviene tener más unas habilidades sociales de desarrollo del día a día antes que leer o escribir

Referencia 3 - Cobertura 0,32%

mirar la característica particular de cada niño, y a partir de ahí dar una respuesta para que cada niño adquiriera lo que él pueda, sin poner un objetivo antes.

Referencia 4 - Cobertura 0,39%

me gusta llamarlo intenciones educativas, que mis profesores me digan que intenciones tienen con cada niño, y eso es dar respuesta a sus necesidades y cada niño alcanzará unos niveles, unos objetivos

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 7 referencias codificadas \[Cobertura 11,68%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 3,10%

Partir de los intereses del niño. Realizar unidades didácticas de sus conocimientos previos. Construcción de aprendizajes

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 7 referencias codificadas \[Cobertura 11,68%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 3,10%

Partir de los intereses del niño. Realizar unidades didácticas de sus conocimientos previos. Construcción de aprendizajes

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 46 - Cobertura 0,28%

no yo programo hasta que se lo que sabe el grupo-clase, no puedo empezar a hacer mi unidad didáctica hasta que no sé lo que saben, lo que les interesa. La unidad didáctica surge del momento

Referencia 47 - Cobertura 0,16%

tengo que partir de la evaluación inicial de cada uno y de los intereses y pensar que unidad voy hacer porque

Figura 17. Treceavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

A la hora de programar hablan de *planificación centrada en la persona*, con una intención educativa para cada alumno que permita *dar respuesta a las necesidades individuales*. El cambio mayor respecto a las otras metodologías es la necesidad de *programar conociendo los destinatarios, sus conocimientos previos e intereses*.

Respecto a la evaluación, se da mayor importancia a la *participación del alumnado y la familia* en el proceso con una aportación interesante centrada en la consideración de *diferentes formas de evaluación en función de lo que se desee evaluar*, contemplando la posibilidad de *utilizar diferentes recursos comunicativos* en el proceso: escrito, oral, gráfico, etc. Aceptando de esta manera la *diversidad* también en el momento de la *evaluación*.

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,23%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

yo tuve un alumno que estuvo casi sin escolarizar y yo le hacía los exámenes orales porque de esa forma era muy bueno.

Referencia 10 - Cobertura 2,66%

Utilizar cuando sea posible, diferentes medios de expresión en función de su motivación y funcionalidad.

Referencia 11 - Cobertura 1,15%

Intentar que reflexionen sobre sus resultados

Referencia 12 - Cobertura 1,02%

Evaluación por rúbricas (ap.cooperativo)

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 2,69%]

Referencia 5 - Cobertura 0,17%

Si porque ves que hay niños que en la clase normal no se expresan y en esos momentos son capaces de expresarse

Referencia 6 - Cobertura 0,18%

rúbrica por ejemplo les ayuda mucho a ver muy detallado, a que se den cuenta lo que han hecho bien y lo que han hecho mal.

Referencia 7 - Cobertura 0,54%

repase el examen con él, entonces yo hago una fotocopia y le volvemos a hacer y entonces yo creo que es de la forma que se da cuenta de lo que ha puesto y luego la tutora toma en cuenta que yo la diga pues es que en el examen se ha puesto súper nervioso pero sin decirle yo nada se ha dado cuenta de cosas que ha puesto mal, entonces yo sí que lo valoro

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 3,72%]

Referencia 10 - Cobertura 0,17%

adecuación de las pruebas de evaluación respecto a lo que tú quieres evaluar realmente

Figura 18. Catorceavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas [Cobertura 9,58%]

Referencia 28 - Cobertura 0,26%

¿Cuántas personas repiten la prueba de evaluación dos veces? Yo te la hago y te digo, aquí tienes que mejorar, aquí también y aquí también, hazlo y luego me lo devuelves

Referencia 29 - Cobertura 0,10%

El trabajo cooperativo cuando ellos tienen que valorarse entre ellos

Referencia 30 - Cobertura 0,20%

si vas por los grupos cuando están poniendo la puntuación de cómo cada uno ha hecho su trabajo son mucho más objetivos que nosotros.

Referencia 31 - Cobertura 0,15%

los errores podrás mejorar pero si no eres consciente de lo que has hecho mal no vas a mejorar.

Referencia 34 - Cobertura 0,13%

una autoevaluación, no es fácil hacerlo en todo momento pero yo creo que es positiva.

Referencia 35 - Cobertura 0,08%

A mí me gusta que vea el proceso y el razonamiento.

Referencia 36 - Cobertura 0,09%

No evaluar tanto el resultado si no el proceso y la evolución.

Referencia 37 - Cobertura 0,12%

También la tarea que hace en clase porque a lo mejor en el examen tiene mal día.

Referencia 38 - Cobertura 0,08%

Valorando dependiendo de las características del alumno,

Referencia 39 - Cobertura 0,07%

Valorarlo de acuerdo a su adaptación curricular.

Referencia 40 - Cobertura 0,19%

Los compañeros saben que tiene su examen adaptado y lo aceptan y ya está y las notas

Referencia 41 - Cobertura 0,21%

Intentamos que todo lo hagan, adaptado a su nivel y los compañeros ni se fijan si hacen otras cosas y las notas van en relación a ello.

Figura 19. Quinceavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Desde una **concepción educativa** comunicativo-sociocultural, consideran la *atención a la diversidad* como elemento fundamental para hablar de inclusión. Parten de la noción de que todos somos *diferentes* y *normalizan* y *valoran esta diferencia* hasta el punto de considerar la necesidad de *partir del conocimiento de las diferencias individuales* para ofrecer a cada alumno lo que necesita. Muestran un *concepto amplio de diversidad* donde lo diferente se

asuma de manera igualitaria desde el *respeto* y la *solidaridad*. La atención a la diversidad no está protagonizada por la discapacidad.

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 13 referencias codificadas \[Cobertura 21,50%\]](#)

Referencia 13 - Cobertura 2,20%

Evitar la sobreprotección de los propios compañeros hacia el alumnado con discapacidad

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 15 referencias codificadas \[Cobertura 2,69%\]](#)

Referencia 2 - Cobertura 0,19%

cada niño tiene un rol distinto, cada uno tiene una función concreta que dentro de su grupo pequeño se van cambiando entre ellos

[<Elementos internos\directores\Definiciones El directores.> - § 7 referencias codificadas \[Cobertura 10,85%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,92%

Partir de sus intereses y necesidades y hacerlos extensivos a la educación de todos.

Referencia 2 - Cobertura 1,30%

Que los alumnos diferentes puedan hacer todas las actividades programadas adaptando éstas a sus características o limitaciones.

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 7 referencias codificadas \[Cobertura 11,68%\]](#)

Referencia 6 - Cobertura 2,61%

Hacer a todo el alumnado partícipes de la presencia del alumnado con necesidades educativas especiales

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,28%

Facilitar la integración en el aula de todo el alumnado con necesidad de apoyo específico aceptando y respetando sus características personales, sociales y culturales.

Referencia 2 - Cobertura 0,17%

Atención a la diversidad y a las necesidades del alumnado, me parece que la inclusión es un signo de calidad.

Figura 20. Dieciseisavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas [Cobertura 9,58%]

Referencia 17 - Cobertura 0,16%

genera una actitud positiva, no siempre en la vida vas a estar con alguien del que puedas sacar provecho

Referencia 18 - Cobertura 0,12%

generar esa actitud respecto al que necesita la ayuda, no al que da la ayuda.

Referencia 19 - Cobertura 0,12%

También hablarle de las diferencias de cada niño, concienciarles, sensibilizarles.

Referencia 22 - Cobertura 0,22%

Tener presente alumnado con necesidades educativas especiales en el aula mejora en el resto de los estudiantes la comprensión de la diversidad.

Referencia 51 - Cobertura 0,26%

niños que iban con bombas de oxígeno y tenías que explicarles que eso no se toca, que eso es para él, dejárselo tocar a todos un día, que pierdan el interés y luego trabajar

Referencia 52 - Cobertura 0,12%

tienen que conocerlo y conocer sus limitaciones y ver hasta dónde pueden llegar.

Referencia 53 - Cobertura 0,17%

no está recogido el beneficio que supone para el resto del grupo la presencia del niño con necesidades especiales

<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 16,23%]

Referencia 15 - Cobertura 2,05%

Aquella en la que no existen diferencias entre los alumnos dentro de las aulas, es decir, existe respeto, aceptación compañerismo solidaridad entre compañeros. Incluye a toda la comunidad

Figura 21. Diecisieteavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Hablan de progreso como concepto educativo que implica el desarrollo personal de todos los individuos a lo largo de la vida. Debe comportar una educación eficaz y de calidad donde el éxito sea responsabilidad de todos y para todos.

<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 10,85%]

Referencia 4 - Cobertura 2,77%

Facilitar, integrar e implicar a las personas con alguna dificultad dentro de un mismo contexto escolar, sin marginación ni exclusión por parte de todos los agentes de la comunidad educativa, facilitando y ayudándoles en su desarrollo personal y social.

Referencia 5 - Cobertura 0,87%

adaptaciones al currículo general para que cualquier persona pueda acceder a él

Referencia 6 - Cobertura 0,59%

Consiste en que todos los alumnos, dando igual su raza, sexo o condición sean partícipes o deban ser partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencia 7 - Cobertura 1,80%

buenas relaciones entre todos dando lugar a un clima bueno del aula y donde se dé un aprendizaje eficaz, e igual para todos, adaptado a las necesidades de cada uno.

<Elementos internos\Profesores\Definiciones EI. Profes> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 6,00%]

Referencia 2 - Cobertura 1,80%

todos los alumnos puedan desarrollarse y educarse de modo favorable y de manera integrada en el aula, independientemente de sus características individuales.

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas [Cobertura 9,58%]

Referencia 2 - Cobertura 0,17%

Atención a la diversidad y a las necesidades del alumnado, me parece que la inclusión es un signo de calidad.

Figura 22. Dieciochoavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 21,50%]

Referencia 4 - Cobertura 1,74%

El apoyo mutuo en ocasiones funciona mejor que el apoyo del profesor

Referencia 5 - Cobertura 1,41%

A veces ellos mismos crean la dificultad y la resuelven

Figura 23. Diecinueveavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Los apoyos ya no son destinados a unos pocos. Consideran que todos podemos ser objeto de los mismos en determinadas ocasiones, así mismo contemplan una nueva consideración del apoyo, *constituida por los propios compañeros*.

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 13 referencias codificadas \[Cobertura 21,50%\]](#)

Referencia 4 - Cobertura 1,74%

El apoyo mutuo en ocasiones funciona mejor que el apoyo del profesor

Referencia 5 - Cobertura 1,41%

A veces ellos mismos crean la dificultad y la resuelven

Figura 24. Veinteavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Los propios docentes se ven impulsores del cambio. Manifiestan la necesidad de obtener una formación específica en los centros que fomente la creación de una sociedad inclusiva. Desde esta concepción educativa sí tienen consideración la crítica constructiva entre los docentes.

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 15 referencias codificadas \[Cobertura 2,69%\]](#)

Referencia 10 - Cobertura 0,07%

A mí la crítica constructiva no me parece mal.

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 3,72%\]](#)

Referencia 8 - Cobertura 0,18%

tenía que existir una formación específica para cada centro, porque cada centro es diferente

Figura 25. Veintiunavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Uno de los cambios más importantes a considerar desde la perspectiva sociológica dual es la ampliación del término *participación* considerada como *convivencia*, implicando acuerdo, sociedad, comunidad y solidaridad. Desde esta perspectiva la Educación Inclusiva discurre como un *derecho* que implica formar parte de una *comunidad inclusiva* donde la participación real de la comunidad se traduce en *tomar decisiones consensuadas*. Dan importancia al desarrollo de la *inteligencia emocional* mediante el trabajo de habilidades sociales que faciliten la expresión de emociones y favorezca la cohesión social. Creen que los aprendizajes se realizan desde la convivencia en grupo y la utilización de los recursos de la comunidad que fomenten su generalización. Para ello es necesario buscar metodologías que *promuevan la participación* de todos estableciendo cauces para que las familias formen parte del sistema. Hay que crear *proyectos en común*. Los docentes manifiestan la necesidad de lograr la *conexión entre escuela y universidad*.

<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 21,50%]

Referencia 6 - Cobertura 0,77%

Deben manifestar sus emociones

Referencia 7 - Cobertura 2,46

Importante tener programadas actividades que fomenten las relaciones positivas entre el alumnado

Referencia 8 - Cobertura 1,15%

Desarrollar programas de habilidades sociales

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 2,69%]

Referencia 11 - Cobertura 0,11%

Yo utilizo Los recursos de la comunidad para generalizar los aprendizajes.

Referencia 12 - Cobertura 0,19%

la comunidad educativa participa activamente en los programas del centro y pone a su disposición los recursos porque colabora.

Referencia 14 - Cobertura 0,06%

colaboramos con todas las asociaciones

Referencia 15 - Cobertura 0,06%

pedir a los padres que también participen,

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 3,72%]

Referencia 9 - Cobertura 0,41%

La escuela de educación lo que tendría que asumir es la base y luego en cada lugar según las necesidades tener una forma de profundización e ir en concreto a donde está la forma, el pensar, las ideas, etc.

Referencia 11 - Cobertura 0,15%

Los padres un día se reúnen en el comedor y valoran la actuación del centro.

Referencia 12 - Cobertura 0,14%

metodología por proyectos y como no participen las familias estás perdido

Referencia 13 - Cobertura 0,11%

los padres también tienen que participar en la escuela

Figura 26. Veintidosavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas [Cobertura 9,58%]

Referencia 8 - Cobertura 0,06%
abarcando un poco toda la comunidad educativa

Referencia 9 - Cobertura 0,07%
Porque toda la comunidad tiene que estar inmersa.

<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 16,23%]

Referencia 2 - Cobertura 0,49%
derecho todos alumnos estar en aula normalizada.

Referencia 3 - Cobertura 0,35%
Estar escolarizado como uno más

Referencia 5 - Cobertura 0,85%
educación que realmente acoge a todas las personas física y participativamente

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas [Cobertura 9,58%]

Referencia 14 - Cobertura 0,14%
educación emocional que creo que es una asignatura pendiente para todos me parece importantísimo

Referencia 21 - Cobertura 0,06%
inteligencia emocional es importante.

Referencia 22 - Cobertura 0,22%
control emocional muchas veces hace que con el tiempo puedan aprender a comunicarse de otra manera, de ser consciente de que me enfada y de que no

Referencia 23 - Cobertura 0,10%
educación emocional va un poco más allá de las habilidades sociales.

Referencia 24 - Cobertura 0,09%
se está empezando a trabajar interioridad y también les ayuda

Figura 27. Veintitresavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 16,23%]

Referencia 17 - Cobertura 1,20%
integración y participación de todos los miembros de la comunidad educativa, así como familias, entorno, etc

<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 34 referencias codificadas [Cobertura 7,62%]

Referencia 19 - Cobertura 0,44%
el centro tiene que ser inclusivo, todas las decisiones tienen que ser inclusivas, todo el ambiente tiene que serlo, y eso lo propiciamos nosotros, incluyendo las relaciones del claustro, las asociaciones con los padres, etc

Referencia 20 - Cobertura 0,10%
Educar a la comunidad propia también es inclusivo

Referencia 27 - Cobertura 0,13%
Las familias son esenciales en la educación, porque es la clave.

Referencia 28 - Cobertura 0,14%
Hay que buscar un cauce para que los padres también entren en el sistema

Referencia 29 - Cobertura 0,17%
Cuando las familias entren y todos vayamos en común hacia lo mismo, la cosa mejora

Referencia 30 - Cobertura 0,17%
la idea es que la comunidad fabrique su propio proyecto educativo, cada uno en su medida

Referencia 31 - Cobertura 0,39%
si eso se conforma en documentos de centro y se tiene a la comunidad como galante de ese proyecto entonces es cuando tira para delante y donde empiezan a sentarse realmente los valores como inclusión

Referencia 33 - Cobertura 0,41%
está muy desconexada de la escuela la universidad y sobre todo la educación y las escuelas que deben estar íntimamente relacionadas y sabemos que a la gente no le interesa, no le interesa a la universidad

Referencia 34 - Cobertura 0,14%
es una gozada ver que alguien se interesa por nosotros y por los niños.

Figura 28. Veinticuatroavo análisis de los resultados obtenidos en el estudio

Discusión y conclusiones

En general podemos decir que los docentes a pesar de mostrar una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, dado que la consideran una práctica justa respaldada por un derecho, pero no se sienten con formación suficiente, así como recursos y apoyos necesarios para

ofrecer una atención adecuada. Estas mismas conclusiones se obtuvieron en una investigación dirigida por Cardona de la Universidad de Alicante (Chiner-Sanz, 2011). Estos resultados son igualmente coincidentes en la manifestación de falta de tiempo para atender adecuadamente las diferencias del alumnado.

Sí podemos apreciar diferentes interpretaciones en función del rol profesional que están desempeñando. Los maestros entienden la inclusión como un tipo de educación que intenta proporcionar igualdad de oportunidades (a nivel práctico y a nivel emocional); también en su lenguaje se observa que lo consideran un derecho legal, aunque eso parece ser respondido desde el discurso social aprendido. La idea más recurrente es la de dar oportunidades de aprendizaje individualizadas. Los profesores al trabajar de forma más cercana al alumno, se sienten más próximos a sus necesidades emocionales. El imaginario común de este colectivo se acerca más al mundo emocional que el de directores que han interiorizado el rol de gestores que miran por el bienestar común. Los directores en sus definiciones manifiestan una línea común que consiste en tener en cuenta los aspectos contextuales que incluyen en la E.I. Las palabras más usadas tienen que ver con la participación, programación, espacios, las demandas de la inspección como (programación, convivencia), lo que puede poner en marcha funcionamientos profesionales ligados a la burocracia y desligados de las sensibilidades personales... A diferencia de los profesores, que usan más palabras referidas a individualidad, mecanismos, herramientas. Con esto queremos decir que a los profesores dentro de la E.I. les interesa más, las herramientas, las estrategias, recursos y mecanismos para dar respuestas individuales, mientras que los directores orientan más el concepto E.I. como algo global, contextual, dependiente del colectivo. De todo esto deducimos la importancia de que todos los profesionales de la educación pasen por diferentes roles a lo largo de su trayectoria profesional para adquirir una visión más profunda de la educación.

Existe una evolución hacia metodologías constructivistas relacionadas con la utilización de estrategias de enseñanza y formas de evaluación de los aprendizajes con una evaluación inicial, procesual y final, pero no se observa el paso hacia metodologías socioculturales en las que las estrategias de agrupamiento cumplen una función crítica.

Manifiestan la necesidad de un liderazgo participativo que sirva de motor de la escuela reflejado en el Proyecto educativo de Centro. Hablan, pero desde un plano teórico de la importancia de la coordinación y colaboración entre profesionales y familias, pero al mismo tiempo exteriorizan prácticas contrapuestas.

Muestran recelo hacia la reflexión y el análisis de sus propias prácticas educativas, elemento fundamental para el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza.

El profesorado justifica su escaso uso de metodologías y prácticas inclusivas en la oposición que muestran las familias hacia este tipo de estrategias que pueden comprometer la educación de sus hijos. Farrell (2000b) analiza los factores que pueden afectar las actitudes de las familias hacia la inclusión y concluye que cuando se les informa y sensibiliza sobre todas sus implicaciones, se produce un efecto positivo dirigido hacia la consideración de la mejora del desarrollo personal y social de sus hijos.

La mayor presencia de referencias a la variable presencia y participación en las definiciones que dan los directores, frente a alusiones vinculadas al progreso o aprendizaje del alumnado, podemos interpretarlo como la predisposición real que tienen en liderar procesos inclusivos, unido por otro lado a la consideración de falta de efectividad que la llamada educación inclusiva tiene aún hoy en día, respecto a los logros académicos del alumnado con ACNEAE. La variación de estas referencias en el grupo de profesores, con una mayor incidencia de alusiones referidas al progreso del alumnado frente a la

participación, pone de manifiesto la preocupación por el logro de competencias y destrezas que el docente persigue en su práctica diaria, y de aquí podemos concluir y comprender la dificultad por comprometerse en desarrollar prácticas inclusivas eficaces que suponen un trabajo adicional no respaldado por habilidades y recursos necesarios para ofrecer calidad educativa. Similares conclusiones las hallamos en diferentes estudios realizados por Cardona (2000) con 115 profesores de la provincia de Alicante; Alemany y Villuendas (2004) en Melilla; Álvarez, Castro, Campo, y Álvarez (2005) con una muestra de 389 docentes del Principado de Asturias

Las creencias epistemológicas en las que el profesorado basa su perspectiva sociológica, influyen de una manera directa con la forma de entender la discapacidad: desde una perspectiva sistémico-estructuralista es considerada como algo inherente al alumno, lo que desvincula al docente de su intervención; hasta una visión dual que considera que las dificultades que pueda plantear un alumno son fruto de la interacción de éste con el ambiente de aprendizaje.

En definitiva, podemos concluir que la falta de formación y de apoyos y recursos tanto personales como materiales y temporales, provoca en el profesorado una falta de interés y rechazo hacia un cambio de actitud que revalorice sus sentimientos de competencia hacia el logro de una verdadera educación inclusiva. Un estudio realizado por Jiménez, Díaz y Carballo (2006) cifran en un 57.8% el profesorado que no se considera bien preparado para atender a la diversidad.

Hemos constatado que los profesores apoyan el concepto general de inclusión, pero que hacerla realidad es todavía un proyecto. Esta misma conclusión es apoyada por diferentes investigaciones internacionales (Scruggs y Matropieri, 1996; Avramidis y Norwich, 2001; Avramidis, y Kalyva, 2007). En todos estos estudios cuando se pregunta al profesorado sobre cómo poner en práctica estrategias inclusivas, muestran una actitud conservadora basada en un concepto de educación objetivista en la que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo debe seguir recibiendo atención por parte de profesionales especialistas en entornos restrictivos.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M., Farrell, P., y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International journal of inclusive education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alemany, I., y Villuendas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État: sur la reproduction des conditions de production. *La Pensée*, 3-21.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M.A., y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2001). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Beck, U., Lash, S., y Giddens, A. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Editorial.
- Berger, P. L., y Luckmann, T., (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproducción: éléments pour une théorie de système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bruner, J.S. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cardona, M.C. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implication for teachers' preparation programs in Spain. En D. Day y D. Veen (Eds.), *Educational research in Europe* (pp. 37-47). Lovaina: Garant y European Educational Research Association.
- Cascante, C. (1995). Los ámbitos de decisión de la práctica educativa. En Cascante, C. *Proyecto docente de Didáctica general*. Universidad de Oviedo, (pp. 442-449).
- Chiner-Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.
- Commision for Racial Equality. (2001). *Statutory Code of Practice on the Duty to Promote Race Equality*. (Consultation Draft). London: CRE.
- De la Rosa, 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>
- Department for Education and Skills U K, (2001). *Inclusive Schooling. Children with Special Educational Needs*. London: DfES Publications.
- Disability Rights Commission, (2007). *Disability Rights Commission annual report and accounts 2006 to 2007*. London: DfES Publications.
- Dyson, A., y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Sage.
- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, 12, 26-46.
- Echeíta, G., y Verdugo, M. Á. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeíta, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Farrell, P. (2000a). International Developments in Curriculum Innovations for Pupils with Learning Difficulties. *International Special Education Congress 2000*. University of Manchester, UK .
- Farrell, P. (2000b). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona. Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuralización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción*. Madrid: Taurus
- Habermas, J. (2001b). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Herreras, E. B. (2004). Una herramienta al servicio de perfeccionamiento docente: NUD* IST VIVO. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(3), 21-27.
- Jiménez, M.A., Díaz, M.T., y Carballo, R. (2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO: Estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Contextos educativos*, 8(9), 33-50.
- Krueger, R. A. (1991). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Krueger R. A., y Casey, M. A. (2000). *Focus Group a practical guide for applied research* (3th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merton, R., y Kendall, P. (1946). The Focused Interview. *The American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. Londres: Routledge.
- Parrilla, A. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161-175.
- Piaget, J., y Bringuier, J. C. (1977). *Conversaciones con Jean Piaget*. Barcelona: Granico.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sebba, J. y Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the questions. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Scruggs, T.E., y Matropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all*. Paris. Unesco. Recuperado el 08 de marzo de 2017 desde <http://www.unesco.org/education/inclusive>.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.