



# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

S  
O  
C  
I  
E  
D  
A  
D  
  
E  
S  
P  
A  
Ñ  
O  
L  
A  
  
D  
E  
  
P  
E  
D  
A  
G  
O  
G  
Í  
A

Indexed in  
**SCOPUS**



 Calidad de Revistas Científicas Españolas  
FECYT | FUNDACIÓN ESPAÑOLA PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA | 2015

# B

**2018** OCTUBRE-DICIEMBRE

VOLUMEN 70 • N.º 4

MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934  
e-ISSN: 2340-6577



# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 70  
Número, 4  
2018

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

## Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.  
Año 2012: 68%.

Año 2013: 72%.  
Año 2014: 61%.

Año 2015: 78%.  
Año 2016: 77%.

Año 2017: 84%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

## Indexación de Bordón

La revista *Bordón* está indexada en Scopus (Q2 SJR 2017; Citescore 2016: 0,43), en la Web of Science (Emerging Sources Citation Index, ESCI) y posee el Sello de Calidad de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) de las ediciones 2012 y 2015. Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), QUALIS-CAPES (A2) (Brasil), ERIC, OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360°, DULCINEA. Según se indica en la clasificación nacional DICE-ANECA, *Bordón* está clasificada en el grupo de impacto internacional INT2 del ERIH - European Reference Index for the Humanities de la European Science Foundation y en ERIH PLUS, en el grupo A de la ANEP y cumple el 100% de criterios LATINDEX (36/36). Además *Bordón* aparece en CIRC-DIALNET (categoría B), MIAR (ICDS=10) y RESH (17/18 criterios CNEAI; 21/22 criterios ANECA). Más información en la página web ([http://www.sepedagogia.es/?page\\_id=226](http://www.sepedagogia.es/?page_id=226)).

*Bordón. Revista de Pedagogía* es la única revista española de educación colaboradora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

La revista *Bordón* es miembro fundador del consorcio de revistas científicas de Educación Aula Magna 2.0.

Indexed in

**SCOPUS**



## Redacción y suscripciones

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores, suscripciones y distribución, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía

Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)

del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.

Tel.: 91 602 26 25.

**Precios de suscripción institucional:** España: 80 euros; extranjero: 100 euros. Número suelto: 20 euros.

## Periodicidad

*Bordón* es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía

Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid

*Correo electrónico:* [sep@csic.es](mailto:sep@csic.es)

*Internet:* [www.sepedagogia.es](http://www.sepedagogia.es)

**Patrocinios institucionales:** Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

**Impresión:** Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958

ISSN: 0210-5934

e-ISSN: 2340-6577

**Bordón** es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

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

### **EDITOR JEFE/DIRECTOR / EDITOR-IN-CHIEF**

Arturo Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

### **EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS**

Ángeles Blanco Blanco. Universidad Complutense de Madrid

Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid

Swapna Kumar. University of Florida

Elida V. Laski. Boston College

Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha

### **EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR**

Francisco Esteban Bara. Universidad de Barcelona

### **CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL ADVISORY BOARD**

Francisco Aliaga. Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre. Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren. University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn. Boston University (EE UU)

Enrico Gori. Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie. Universidad de Oslo (Noruega)

Paul Standish. Institute of Education. University of London (Reino Unido)

### **CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD**

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

## **SECRETARIA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY**

Valeria Aragone

## **SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

Gonzalo Jover Olmeda. Presidente

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

María José Fernández Díaz. Vicepresidenta segunda

Joaquín A. Paredes Labra. Secretario general

Coral González Barberá. Vicesecretaria

Miquel Martínez Martín. Tesorero

Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

## COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú  
Javier Argos González. Universidad de Cantabria  
Alfredo J. Artiles. Arizona State University  
Ángela E. Arzubiaga Scheuch. Arizona State University  
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia  
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California  
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid  
Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla  
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada  
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona  
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León  
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid  
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid  
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid  
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid  
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares  
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana  
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana  
M.ª José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid  
Dimitar Dimitrov. George Mason University  
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia  
Araceli Estebanz García. Universidad de Sevilla  
M.ª José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid  
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona  
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca  
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla  
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid  
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid  
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León  
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid  
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia  
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa  
M.ª Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili  
Begoña Gros Salvat. UOC  
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia  
Francisco Javier Hinojo Lucena. Universidad de Granada  
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos  
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Jesús M. Jornet Meliá. Universidad de Valencia  
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Luis Lizasoain Hernández. Universidad del País Vasco  
Juan Antonio López Núñez. Universidad de Granada  
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca  
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona  
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla  
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona  
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile  
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo  
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia  
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas  
M.ª Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Marisa Musaio. Università Cattolica del Sacro Cuore  
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra  
María José Navarro García. Universidad de Castilla-La Mancha  
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos  
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha  
María Jesús Perales. Universidad de Valencia  
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia  
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla  
Reinaldo Portal Domingo. Universidad Federal de Maranhao (Brasil)  
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela  
M.ª Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá  
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona  
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaime I  
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares  
M.ª Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga  
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona  
M.ª Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela  
Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada  
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia  
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca  
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela  
Javier Tourón Figueroa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)  
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona  
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid  
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid  
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga  
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia  
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia  
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

# Contenido

## ARTÍCULOS / ARTICLES

- 9 Evaluación en la formación inicial: ¿Avance o retroceso?  
*Assessment in initial training: progress or regression?*  
Laura Cañadas, María Luisa Santos-Pastor y Francisco Javier Castejón
- 23 Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en Educación Infantil y Primaria  
*Attention to diversity in Primary Schools: an inclusive perspective on its potential and its limits*  
Andrés Escarbajal Frutos y Rubén Belmonte Abellán
- 39 Evaluación de la función tutorial: diseño y validación de un instrumento de medida (EFAT)  
*Evaluating counseling and tutoring: the design and validation of a measurement instrument (EFAT)*  
Ana González-Benito, Consuelo Vélaz-De-Medrano Ureta, Esther López-Martín y Eva Expósito-Casas
- 55 Social networks as tools to enrich learning environments in higher education  
*Redes sociales como herramientas para enriquecer ambientes de aprendizaje en la educación superior*  
Alicia González Pérez
- 73 Mejorando la interacción en el aula a través de la investigación-acción colaborativa  
*Improving interaction in the classroom through collaborative action research*  
Gaizka Hernández y Carmen Álvarez-Álvarez
- 89 Newman, MacIntyre y nosotros: agonía y universidades en el siglo XXI  
*Newman, MacIntyre and us: agony and universities in the 21<sup>st</sup> century*  
David Luque
- 103 Transformación del modelo educativo en el aprendizaje y desarrollo competencial. Estudio de caso  
*Education Model transformation in regards to learning and competence development. A Case study*  
Déborah Martín R. y Mercedes García García
- 121 Mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la universidad: impacto de un programa de adaptación académica a grado  
*Improvement of self-regulation learning strategies at university: the impact of a program of academic fit to the degree*  
Guiomar Nocito Muñoz y Enrique Navarro Asencio

- 137 Percepción de los estudiantes sobre el valor de la tecnología emergente 3D y la creatividad para su futuro profesional en Educación Infantil  
*Students' perception of the value of emerging 3d technology and creativity for their professional future in Early Childhood Education*  
Noemí Serrano Díaz, Estíbaliz Aragón Mendizábal y Yésica del Águila Ríos

#### **RECENSIONES / BOOK REVIEW**

- 155 Rodríguez Triana, Zulema Elisa (2016). *Si de familia se trata... Una lectura desde los maestros*  
M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados
- 156 Barba Núñez, M., Morán de Castro, M. C., y Cruz López, L. (2017). *Animación sociocultural en prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso*  
Laura Varela Crespo
- 157 Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*  
Ernesto Colomo Magaña
- 159 Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*  
Mireia Vendrell Morancho

#### **POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN**

#### **NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES**

**ARTÍCULOS /**  
***ARTICLES***



# EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL: ¿AVANCE O RETROCESO?¹

## *Assessment in initial training: progress or regression?*

LAURA CAÑADAS, MARÍA LUISA SANTOS-PASTORY FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN

*Universidad Autónoma de Madrid*

DOI: 10.13042/Bordon.2018.64434

Fecha de recepción: 2018/04/21 • Fecha de aceptación: 27/09/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Laura Cañadas. E-mail: laura.cannadas@uam.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La evaluación es un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La variabilidad de instrumentos en la evaluación permite conocer con mayor precisión qué es lo que el alumnado ha aprendido. A su vez, la participación del alumnado en el proceso de evaluación y calificación le permitirá asumir un rol protagonista en su aprendizaje, valorando su propio trabajo y el de sus compañeros. Los objetivos de esta investigación son: (a) conocer si se ha producido un cambio en el tipo de instrumentos de evaluación empleados en la formación inicial y en la frecuencia de uso de los mismos con el paso del tiempo; (b) valorar cómo ha cambiado la percepción del alumnado sobre las diferentes formas de calificación empleadas en esta etapa. **MÉTODO.** Participaron un total de 2.361 alumnos del cuarto curso de Magisterio en Educación Primaria (70,7%) y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (29,3%). Las respuestas de 1.127 participantes se recogieron durante el curso académico 2010/2011 y las de 1.234 durante el 2014/2015. **RESULTADOS.** Los resultados muestran (a) que se ha producido un incremento en la frecuencia de empleo de instrumentos de evaluación entre el curso 2010/2011 y el 2014/2015, siendo los trabajos escritos y los exámenes tipo test los que muestran una mayor frecuencia de empleo; y (b) la calificación dialogada presenta diferencias significativas entre los estudios, disminuyendo su uso con el paso del tiempo, mientras que el resto de formas de calificación estudiadas no muestra diferencias significativas entre ambos estudios, prevaleciendo el uso de la heterocalificación. **DISCUSIÓN.** Aunque se ha producido un incremento en el uso de los diferentes instrumentos de evaluación, se siguen usando predominantemente los mismos y se mantiene como forma de calificación más utilizada la heterocalificación.

**Palabras clave:** *Evaluación, Educación Superior, Formación inicial del profesorado, Cuestionario.*

---

## Introducción

Con la incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se hizo necesaria una renovación metodológica de las prácticas docentes tradicionalmente empleadas en la formación universitaria. Uno de los aspectos sobre los que se puso el foco de atención fueron los procesos de evaluación llevados a cabo (Delgado, 2005; González, 2006). Estos se vinculan directamente con la calidad de la enseñanza, además de ser una herramienta esencial para conseguir un aprendizaje efectivo (Biggs y Tang, 2007; Bonsón y Benito, 2007; Brown y Glasner, 2007). La evaluación es, en definitiva, uno de los elementos claves del proceso formativo centrado en competencias, además de uno de los ejes principales del EEES.

La evaluación en este contexto debe entenderse como un elemento educativo a través del cual se mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula, siendo su principal función la de regular los aprendizajes, de manera que al finalizar el proceso se consigan los objetivos propuestos en la mayor medida posible (Dolin, Black, Harlen y Tiberghien, 2017; López-Pastor, 2009; López-Pastor y Sicilia, 2017). Para poder valorar los aprendizajes conseguidos, la evaluación no puede centrarse únicamente en los aprendizajes teóricos, sino que también ha de valorar las habilidades, destrezas, actitudes, etc., que el alumnado va desarrollando. Es decir, las competencias en toda su amplitud (Martínez-Lirola, 2008).

Por tanto, en este escenario, la forma de evaluar los aprendizajes no puede verse reducida a la utilización únicamente de un examen final para valorar los conocimientos teóricos adquiridos. Un proceso de enseñanza y aprendizaje por competencias requiere de la utilización de una variedad de instrumentos de evaluación y criterios enfocados a valorar el aprendizaje del alumnado en todas sus facetas (conocimientos, habilidades y actitudes) (De Miguel, 2006;

Palacios-Picos, 2004; Villardón, 2006). Debe existir una relación clara entre los instrumentos que se emplean en la evaluación y los resultados que los estudiantes obtienen. Los instrumentos deben escogerse en función de los objetivos de la evaluación, del contenido a evaluar, de la materia en la que se desarrolle la evaluación, en función del alumnado con el que se cuente y de las metodologías que se hayan implementado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Castejón, Capllonch, González-Fernández y López-Pastor, 2011). Sin embargo, las investigaciones coinciden en que existe una prevalencia de los instrumentos de evaluación que se han empleado tradicionalmente en la universidad, como son los exámenes (de preguntas abiertas o cortos) y los trabajos escritos (Arribas, Manrique y Tabernero, 2016; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2015; Martínez-Muñoz, Castejón y Santos-Pastor, 2012; Palacios-Picos, López-Pastor y Barba, 2013; Ruiz, Ruiz y Ureña, 2013). Por ello, parece que sería necesario complementar la utilización de estos instrumentos con otros que permitan valorar la adquisición de las competencias en toda su amplitud, y podría ser recomendable reclamar una mayor utilización de otros instrumentos de evaluación, como portafolios, proyectos de aprendizaje, ensayos, etc. (Dochy, Segers y Sluijsman, 1999).

En este marco, el EEES también demandaba la aplicación de nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumnado, convirtiéndole en un agente activo dentro de su propia evaluación y calificación. El alumnado necesita desarrollar su capacidad para valorar su propio trabajo y el de sus compañeros (Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez, 2014; Strijbos y Wichmann, 2018), y poder convertirse así en aprendices autónomos (Boud, 2010) participando de alguna forma en los procesos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida) (Dochy *et al.*, 1999). La implicación del alumnado en los procesos evaluativos contribuye a reforzar el carácter

formativo de la evaluación (Gil y Padilla, 2009). De esta forma, el alumnado comparte responsabilidad con el profesorado y colabora con ellos en las tareas de evaluación, fomentando el análisis crítico y la autocrítica; es decir, debe ayudar tanto al profesorado como al alumnado a tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles de un trabajo y, sobre todo, a informar de cómo mejorarlo para desarrollar la autonomía del alumnado, la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática (López-Pastor, Barba-Martín y González-Pascual, 2005). Se han desarrollado diversas propuestas en la formación inicial del profesorado en las que el alumnado participa de alguna de estas formas en los procesos de evaluación (Delgado, Ausín, Hortigüela y Abellá 2016; Gómez y Quesada, 2017; Hortigüela y Pérez Pueyo, 2016; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba y Lorente-Catalán, 2016; Martínez-Mínguez, 2017; Pérez-Pueyo, Barba, López-Pastor y Lorente-Catalán, 2017; Romero-Martín, Asúndieste y Chivite, 2016; Santos-Pastor y Martínez-Muñoz, 2017), obteniendo valoraciones positivas sobre aspectos como el aprendizaje, la regulación del mismo, la motivación, etc., al aplicar procesos de evaluación que impliquen al alumnado.

Sin embargo, muchas veces esta cesión de responsabilidad no culmina con la correspondiente participación del alumnado en la calificación (Falchikov y Goldfinch, 2000), proceso que les permitiría asumir más responsabilidad, no solo valorando la calidad de las tareas realizadas, sino adjudicándoles también una nota. Las investigaciones coinciden en la prevalencia de los procesos de heterocalificación, valorando como baja o muy baja la participación del alumnado en los procesos de calificación durante la formación inicial (Arribas *et al.*, 2016; Cañadas, Santos-Pastor y Castejón, 2017; Gutiérrez-García *et al.*, 2013; Hamodi *et al.*, 2015; Lukas, Santiago, Liza-soain y Etxeberria, 2017; Martínez-Muñoz *et al.*, 2012; Martínez-Muñoz, Santos-Pastor y Castejón, 2017; Ruiz *et al.*, 2013), aun cuando las investigaciones han mostrado que no existe una

diferencia significativa entre la nota asignada por el alumnado y la dada por el profesorado (Falchikov y Goldfinch, 2000; López-Pastor, Fernández-Balboa, Santos-Pastor y Fraile, 2012) y las implicaciones positivas que tiene para el aprendizaje la participación del alumnado en estos procesos (Zundert, Sluijsmans y van Merriënboer, 2010).

Por todo ello, parece necesario valorar si desde la implantación de los principios del EEES se ha producido un cambio en el empleo de los instrumentos de evaluación y en las formas de calificación por el profesorado universitario.

## Método

### Objetivos

Los objetivos planteados para esta investigación son: (a) conocer si se ha producido un cambio en el tipo de instrumentos empleados en la formación inicial y en la frecuencia de uso de los mismos; y (b) valorar cómo ha cambiado la percepción del alumnado de formación inicial sobre las diferentes formas de calificación empleadas en esta etapa.

### Muestra

Para la selección de los participantes se ha llevado a cabo un muestreo incidental no probabilístico, por facilidad de acceso a los participantes. Los datos descriptivos de la muestra se presentan en la tabla 1. Para esta investigación se contó con una muestra total de 2.361 alumnos del cuarto curso de las titulaciones de Magisterio en Educación Primaria (70,7%) y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD; 29,3%). Al ser estudiantes de cuarto curso en ambos casos se aseguraba que la muestra recogida fuese diferente y que, además, hubiese tenido recorrido suficiente durante su formación para poder valorar el tipo de prácticas

evaluativas utilizadas durante la misma. De estos 2.361 participantes un 62,4% eran hombres y un 37,6% mujeres, y un 72,1% tenía 23 años o menos. De estos 2.361 estudiantes, las respuestas de 1.127 participantes se recogieron durante el curso académico 2010/2011 y las de 1.234 durante el 2014/2015. La distribución se mantiene más o menos estable en los dos estudios incluidos en la investigación. En el año 2010/2011 un 68,8% de los participantes eran hombres (31,2% mujeres), un 71,8% pertenecían a la titulación de Magisterio en Educación Primaria y un 28,2% a CCAFYD, contando un 73,6% con 23 años o menos. Por último, en el curso 2014/2015 un 56,5% eran hombres,

estudiando un 69,8% Magisterio en Educación Primaria y teniendo un 70,8% de la muestra menos de 23 años. Estos participantes pertenecen a 25 centros y universidades de formación de profesorado (ver tabla 2).

### Instrumento

El instrumento empleado para recoger la información fue un cuestionario. En el caso del alumnado del curso 2010/2011 se empleó la “Escala de valoración de los procesos de evaluación” y para el alumnado del curso 2014/2015 el cuestionario “Las competencias docentes en

**TABLA 1. Datos descriptivos de los participantes (en porcentaje)**

	Total	2010/2011	2014/2015
<i>n</i> ,	2.361	1.127	1.234
<i>Sexo</i>			
Hombre	62,4	68,8	56,5
Mujer	37,6	31,2	43,5
<i>Titulación</i>			
Magisterio	70,7	71,8	69,8
CCAFyD	29,3	28,2	30,2
<i>Edad</i>			
Menos de 21	31,1	40,4	22,5
22-23	41,0	33,2	48,3
24-25	16,4	15,4	17,4
26 o más	11,5	11,1	11,8

**TABLA 2. Procedencia de los participantes**

Castilla-La Mancha	155	La Coruña	99	Salamanca	52
Autónoma de Madrid	81	Murcia-UMU	169	Huelva	76
Almería	164	Murcia-UCAM	96	Barcelona	48
Valladolid	148	La Laguna	65	León	93
Granada	197	Zamora	8	Vitoria-Gastéiz	62
Alcalá de Henares	96	Segovia	98	Córdoba	20
Huesca	86	Santander	64	VIC	62
Lleida	94	Sevilla	219		
Valencia	73	Autónoma de Barcelona	36		

TABLA 3. Descripción de las escalas empleadas en esta investigación

Escala	Descripción	Ítems incluidos	VARIABLES EMPLEADAS
Escala de valoración de los procesos de evaluación	Conocer aspectos generales relacionados con las estrategias y técnicas tanto de evaluación como de calificación puestas al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de coherencia entre los diferentes elementos del sistema de evaluación</li> <li>• Capacidades que desarrolla el sistema de evaluación empleado</li> <li>• Frecuencia de utilización de diferentes instrumentos de evaluación</li> <li>• Formas de calificación empleadas en esta etapa por el profesorado universitario</li> </ul>	Frecuencia de utilización de diferentes instrumentos de evaluación: exámenes tipo test, de preguntas cortas, de preguntas abiertas, dejando disponer de documentos, orales, portafolios, trabajos escritos, ensayos, etc.
Las competencias docentes en la formación inicial	Conocer el grado de desarrollo de las competencias docentes durante la formación inicial del profesorado de EF y el empleo de la evaluación formativa en esta etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias genéricas, docentes genéricas y docentes específicas de EF</li> <li>• Empleo de la evaluación formativa para la adquisición de competencias docentes</li> <li>• Frecuencia de utilización de diferentes instrumentos de evaluación</li> <li>• Formas de calificación empleadas en esta etapa por el profesorado universitario</li> </ul>	Formas de calificación empleadas en esta etapa por el profesorado universitario: heterocalificación, autocalificación; calificación dialogada; cocalificación

la formación inicial". En ambos cuestionarios se valoran diferentes aspectos de la evaluación formativa llevada a cabo durante la formación inicial. En la tabla 3 se recoge la información principal de cada uno de estos cuestionarios y las variables empleadas en nuestra investigación.

Todos los ítems empleados en la investigación se responden con una escala Likert de 5 valores que van de 0 (muy en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Ambas escalas siguieron un proceso de validación similar. Para ello, (1) se elaboraron una serie de ítems a partir de la literatura existente en torno al tema, desarrollando un primer diseño para la escala; (2) este primer diseño fue evaluado por 5-10 expertos en la temática de la evaluación formativa en la docencia universitaria, con amplia trayectoria en proyectos de investigación y en publicaciones en revistas nacionales e internacionales especializadas en el ámbito; (3) tras esta primera revisión, se seleccionaron los ítems más pertinentes y se aplicó un pre-test valorando la relevancia y claridad de los ítems; y

(4), por último, se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor por encima de .90 en ambos cuestionarios.

### Análisis estadísticos

Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS v.21. Se presentan como media y desviación típica (entre paréntesis). Las diferencias de percepción del alumnado sobre la frecuencia de utilización de los diferentes instrumentos de evaluación y las formas de calificación empleadas fue contrastada con la *t de student*, estableciendo la significatividad en  $p < .05$ .

### Resultados

En la tabla 4 se presenta la media y desviación típica de los ítems estudiados para la muestra total incluida en esta investigación. Los instrumentos más empleados son los trabajos escritos ( $M=3.23$ )

y los exámenes tipo test ( $M=2.79$ ), y los menos utilizados son los exámenes orales ( $M=0.84$ ) y los exámenes escritos, dejando disponer de documentos ( $M=1.09$ ). Entre las formas de calificación, destaca el empleo de la heterocalificación ( $M=2.90$ ), obteniendo valores muy bajos todas las formas de calificación participativas ( $M<1.60$ ).

La tabla 5 presenta las diferencias existentes en los tipos de exámenes entre los dos grupos de alumnado universitario estudiados (curso 2010/2011 y 2014/2015). Se muestra que existen diferencias significativas en todos los tipos de exámenes estudiados ( $p<.05$ ), menos en los exámenes de preguntas abiertas y los exámenes de preguntas cerradas. En las cuatro tipologías de exámenes que aparecen diferencias significativas (tipo test, de preguntas cortas, dejando disponer de documentos y orales), siendo el grupo que presenta valores de media más altos

el alumnado del curso 2014/2015. El tamaño del efecto en todos los casos es pequeño. Por otro lado, todos los tipos de exámenes, menos los exámenes escritos dejando disponer de documentos y los orales, presentan valores por encima del punto medio de la escala. Los exámenes dejando disponer de documentos y los orales presentan una frecuencia de utilización bastante baja en los dos grupos de alumnado estudiado.

La diferencia entre los dos grupos de alumnado universitario incluidos en esta investigación respecto a otros instrumentos de evaluación aparece en la tabla 6.

Comprobamos que aparecen diferencias significativas en 4 de los 7 ítems estudiados ( $p<.05$ ), en concreto en: control de la participación en el aula, portafolios, cuadernos de campo y los trabajos escritos. Es el grupo de estudiantes

**TABLA 4. Media y desviación típica de las variables estudiadas para toda la muestra de la investigación**

	Media (DT)
<i>Exámenes, n</i>	2.361
Tipo test	2.79 (1.03)
De preguntas abiertas	2.43 (1.00)
De preguntas cortas (explicaciones breves)	2.45 (0.91)
De preguntas cerradas (definiciones)	2.05 (1.04)
Exámenes escritos dejando disponer de documentos	1.09 (1.01)
Exámenes orales	0.84 (1.02)
<i>Otros instrumentos, n</i>	2.361
Observación en clase (fichas de observación)	1.79 (1.03)
Control de la participación en el aula (grupos y debates)	2.26 (0.96)
Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego...)	1.86 (1.22)
Portafolios	2.01 (1.21)
Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	1.96 (1.18)
Trabajos escritos	3.23 (0.88)
Ensayos a partir de materiales escritos o audiovisuales	2.19 (1.08)
<i>Formas de calificación, n</i>	2.298
Heterocalificación	2.90 (0.92)
Autocalificación	1.56 (1.08)
Calificación dialogada	1.45 (1.18)
Cocalificación	1.45 (1.12)

del curso 2014/2015 el que muestra valores más elevados. Los instrumentos donde se refleja un mayor incremento en la frecuencia de su uso son los portafolios ( $p < .001$ ) y los cuadernos de campo ( $p < .001$ ), mostrando en ambos casos un tamaño del efecto moderado ( $d > .50$ ). Únicamente los trabajos escritos obtienen puntuaciones muy por encima del valor medio de la escala ( $M=3.19$  y  $M=3.27$ ),

mientras que instrumentos como la observación en clase ( $M=1.77$  y  $M=1.80$ ) o las pruebas prácticas de carácter físico ( $M=1.84$  y  $M=1.89$ ) no llegan al punto medio de la escala.

Por último, en la tabla 7 aparecen las diferencias entre los dos grupos de alumnos estudiados en relación con las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario.

**TABLA 5. Diferencias en el empleo de tipos de exámenes entre el curso 2010/2011 y 2014/2015**

	Curso 2010/ 2011 Media (DT)	Curso 2014/ 2015 Media (DT)	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
<i>Exámenes, n</i>	1.127	1.234			
Tipo test	2.68 (1.01)	2.88 (1.05)	-4.891	-.200	.000
De preguntas abiertas	2.39 (0.99)	2.47 (1.01)	-1.953	-.258	.051
De preguntas cortas (explicaciones breves)	2.37 (0.91)	2.52 (0.91)	-3.945	-.168	.000
De preguntas cerradas (definiciones)	2.02 (1.01)	2.08 (1.07)	-1.241	-.057	.225
Exámenes escritos dejando disponer de documentos	0.96 (0.95)	1.20 (1.09)	-5.761	-.243	.000
Exámenes orales	0.76 (0.95)	0.91 (1.07)	-3.453	-.150	.001

Nota: en **negrita** las diferencias significativas.

**TABLA 6. Diferencias en el empleo de instrumentos de evaluación entre los cursos estudiados**

	Curso 2010/ 2011 Media (DT)	Curso 2014/ 2015 Media (DT)	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
<i>Otros instrumentos, n</i>	1.127	1.234			
Observación en clase (fichas de observación)	1.77 (1.02)	1.80 (1.04)	-.779	-.000	.435
Control de la participación en el aula (grupos y debates)	2.15 (0.95)	2.36 (0.95)	-5.151	-.238	.000
Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios y situaciones de juego...)	1.84 (1.20)	1.89 (1.24)	-.970	-.041	.332
Portafolios	1.70 (1.13)	2.29 (1.21)	-12.273	-.523	.000
Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	1.60 (1.17)	2.29 (1.09)	-14.687	-.626	.000
Trabajos escritos	3.19 (0.84)	3.27 (0.92)	-2.238	-.090	.025
Ensayos a partir de materiales escritos o audiovisuales	2.15 (1.02)	2.23 (1.12)	-1.765	-.076	.079

Nota: en **negrita** las diferencias significativas.

TABLA 7. Diferencias en las formas de calificación entre los cursos estudiados

	Curso 2010/2011 Media (DT)	Curso 2014/2015 Media (DT)	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
Formas de calificación, <i>n</i>	1.066	1.232			
Heterocalificación	2.91 (0.94)	2.89 (0.90)	.510	.022	.610
Autocalificación	1.60 (1.11)	1.52 (1.06)	1.834	.075	.067
Calificación dialogada	1.52 (1.19)	1.39 (1.18)	2.769	.110	.006
Cocalificación	1.47 (1.18)	1.44 (1.07)	.451	.027	.650

Nota: en **negrita** las diferencias significativas.

El único ítem en el que aparecen diferencias significativas es en la calificación dialogada ( $p < .006$ ), siendo el tamaño del efecto muy pequeño. En este caso los valores disminuyen, apareciendo valores más elevados en el curso 2010/2011. Por otro lado, de forma general, las formas de calificación participativas obtienen puntuaciones por debajo del valor medio de la escala, y la forma de calificación más empleada es la heterocalificación ( $M > 2.89$ ).

## Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que: (a) se ha producido un incremento en la frecuencia de empleo de variedad de instrumentos de evaluación entre el curso 2010/2011 y el curso 2014/2015, mostrando una mayor frecuencia de empleo en ambos momentos los trabajos escritos y los exámenes tipo test; y (b) la calificación dialogada presenta diferencias significativas entre los estudios, mostrando menores valores en el segundo estudio, el resto de formas de calificación valoradas no muestra diferencias significativas entre ambos estudios, prevaleciendo con diferencia el uso de la heterocalificación.

El hecho de que los valores medios de casi todos los instrumentos sean más altos en el

segundo estudio puede indicar que en las asignaturas se utilizan varios tipos de instrumentos para valorar la adquisición de competencias y no únicamente uno solo. Esto estaría en consonancia con lo que se reclama desde el EEES (Mateo, Escofet, Martínez y Ventura, 2009), y sobre todo lo que se concibe como necesario para desarrollar procesos de evaluación formativa (Dochy *et al.*, 1999; López-Pastor *et al.*, 2012). Por otra parte, las investigaciones relacionadas con el empleo de los instrumentos de evaluación en la formación inicial se han centrado en conocer cuál es la percepción sobre la frecuencia de empleo de estos, en un momento concreto, por una población determinada (egresados, profesorado, alumnado). En nuestro caso, el examen más utilizado es el tipo test, mientras que en las investigaciones previas han sido los exámenes de preguntas abiertas o de preguntas cortas (Arribas *et al.*, 2016; Gutiérrez-García *et al.*, 2013; Martínez-Muñoz *et al.*, 2012; Palacios-Picos *et al.*, 2013; Ruiz *et al.*, 2013), si bien, los exámenes tipo test también mostraban valores altos de respuesta. Aunque en nuestro estudio se ve que ha aumentado el empleo de exámenes con un carácter más alternativo como son los exámenes orales y los exámenes escritos dejando disponer de documentos, sus valores aún siguen estando muy por debajo del resto de tipologías de exámenes estudiadas.

En cuanto al resto de instrumentos estudiados en esta investigación, al igual que en investigaciones previas, los trabajos escritos se posicionan como el instrumento de media más empleado. Este es un aspecto coincidente en todas las investigaciones realizadas (Arribas *et al.*, 2016; Cano y Ion, 2012; Gutiérrez-García *et al.*, 2013; Hamodi *et al.*, 2015; Martínez-Muñoz *et al.*, 2012; Palacios-Picos *et al.*, 2013; Ruiz *et al.*, 2013), mostrando siempre puntuaciones muy por encima de los valores medios de la escala. Es posible que, tradicionalmente, este instrumento se haya considerado como el complemento al examen escrito en una gran cantidad de asignaturas con el fin de valorar el trabajo continuo del alumnado, y por ello predomine tanto su utilización en la formación inicial. Se observa un incremento en el empleo de otro tipo de instrumentos que requieren una mayor participación del alumnado en el proceso de evaluación, como son los portafolios o la realización de fichas de clase, aspecto que coincide con las necesidades de una evaluación por competencias (Cano y Ion, 2012).

En cuanto a los procesos de calificación, se ha visto que en el caso de la calificación dialogada existe un descenso estadísticamente significativo en su empleo. El resto de formas de calificación estudiadas (heterocalificación, autocalificación y cocalificación) no muestran cambios significativos con el paso del tiempo. Por otra parte, en ambos estudios, los participantes coinciden en la prevalencia de los procesos de heterocalificación y en un uso muy bajo de las tres formas de calificación participativa estudiadas. Esta prevalencia de los modelos de calificación tradicionales está en consonancia con las investigaciones previas (Gutiérrez-García *et al.*, 2013; López-Pastor y Palacios-Picos, 2012; Lukas *et al.*, 2017; Martínez-Muñoz *et al.*, 2012; Ruiz *et al.*, 2013). Nuestra investigación va más allá, valorando esta relación en diferentes momentos, pudiendo conocer si se ha producido un cambio en la utilización de las formas de calificación en la formación inicial, aportando resultados interesantes, ya que no parece ser

considerado como un elemento objeto de cambio en la formación inicial. Esto puede deberse a que se sigue pensando que la calificación debe ser un elemento del proceso de enseñanza y aprendizaje cuya responsabilidad recaiga única y exclusivamente sobre el docente.

Considerando los propósitos establecidos en la investigación, podemos decir que, en el caso de los instrumentos de evaluación, que se ha producido un incremento en el empleo de los diferentes instrumentos de evaluación estudiados, aunque sigue predominando el empleo de los trabajos escritos y de los exámenes tipo test. Por otra parte, el empleo de formas de calificación participativas ha disminuido manteniéndose como forma más utilizada con diferencia, la heterocalificación. Por tanto, parece que apenas han variado las prácticas evaluativas llevadas a cabo por el profesorado en estos últimos años (Lukas *et al.*, 2017). Entre las fortalezas que presenta esta investigación está la utilización de datos con una muestra de alumnado procedente de un amplio número de universidades, recogidos en dos periodos diferentes, lo que permite la comparación de cómo se percibe el cambio en la utilización de los elementos estudiados con el paso del tiempo, así como el recoger un amplio abanico de instrumentos de evaluación y diferentes formas de calificación, que no suelen contemplarse en otros estudios sobre el empleo de la evaluación formativa en la formación inicial. También presenta ciertas limitaciones, como son la restricción de la muestra a las titulaciones de CCAFYD y a la de Magisterio en Educación Primaria, sin incluir otras titulaciones que también tengan peso en la formación de docentes de otras especialidades. El tipo de muestreo empleado también representa una limitación, ya que al ser incidental no permite generalizar los resultados.

Dados los resultados de esta investigación parece necesario seguir profundizando en los cambios que el profesorado universitario ha introducido en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los últimos años, valorando así

si ha habido cambios en las aulas universitarias desde la implantación del EEES, además de seguir formando al profesorado universitario en el empleo de metodologías y formas de

evaluación alternativas que permitan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje por competencias, motivando que el alumnado sea el centro del aprendizaje.

---

## Nota

<sup>1</sup> Este estudio se ha llevado a cabo dentro de los proyectos I+D+i “La evaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física”. Convocatoria del Plan Nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011). Referencia: EDU 2010-19637. Duración: 3 años (2010-2012); y “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física” del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2013-2016).

---

## Referencias bibliográficas

- Arribas, J. M., Manrique, J. C. y Tabernero, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255. doi: 10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n1.45724.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (3.ª ed.). Berkshire: McGraw-Hill. SRHE and Open University Press.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2007). Evaluación y aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Recuperado de [https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020\\_propositions\\_final.pdf](https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf)
- Brown, S. y Glasner, A. (eds.). (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (2.ª ed.). Madrid: Narcea.
- Cano, E. e Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios sobre Educación*, 22, 157-177.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2017). Diferencias en las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 600-605. doi: 10.22370/ieya.2017.3.2.787
- Castejón, F. J., Capllonch, M., González-Fernández, N. y López-Pastor, V. M. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López-Pastor (coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-93). Madrid: Narcea.
- Delgado, A. M. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D. y Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *Educadi*, 1(1), 9-24. doi:10.7770/EDUCADI-V1N1-ART943
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsman, D. (1999). The use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.

- Dolin, J., Black, P., Harlen, W. y Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. En J. Dolin y R. Evans (eds.), *Transforming Assessment: Through an Interplay Between Practice, Research and Policy* (pp. 53-80). Cham: Springer International Publishing.
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. doi: 10.3102/00346543070003287
- Gil, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65. doi: 10.5944/educxx1.1.12.287
- Gómez, M. A. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. doi:10.15366/riee2017.10.2.001
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 445-468.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A. y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 147(37), 146-161. doi:10.1016/j.pe.2015.10.004
- Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts*, 123, 44-52. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05
- Ibarra-Saiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. doi: 10.6018/rie.32.2.172941
- López-Pastor, V. M. (ed.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M., Barba-Martín, J. J. y González-Pascual, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17.
- López-Pastor, V. M., Fernández-Balboa, J. M., Santos-Pastor, M. L. y Fraile, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. doi: 10.1080/02602938.2010.545868
- López-Pastor, V. M. y Palacios-Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI*, 13(3), 317-341.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., Barba, J. J. y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la auto-evaluación y co-evaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(11), 37-50. doi: 10.12800/ccd.v11i31.641
- López-Pastor, V. M. y Sicilia Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. doi: 10.1080/02602938.2015.1083535.
- Lukas, J. F., Santiago, K., Lizasoain, L. y Etxeberria, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 103-122. doi: 10.13042/Bordón.2016.43843.
- Martínez-Lirola, M. (2008). La importancia de los nuevos modos de evaluación en el EEES. Una aproximación a las ventajas del uso del portfolio. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 62-72.

- Martínez-Mínguez, L. (2017). Coevaluación y heteroevaluación del prácticum a través de una escala de puntuación en la formación inicial del profesorado. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 422-432). León: Universidad de León.
- Martínez-Muñoz, L. F., Castejón, F. J. y Santos-Pastor, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4).
- Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 76-81.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F. y Ventura, J. (2009). Naturaleza del cambio en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES. Una experiencia para el análisis. *Revista Fuentes*, 9, 53-77.
- Palacios-Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 197-205.
- Palacios-Picos, A., López-Pastor, V. M. y Barba, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada en los futuros docentes. *Estudios sobre Educación*, 24, 173-195.
- Pérez-Pueyo, A., Barba, J. J., López-Pastor, V. M. y Lorente-Catalán, E. (2017). La utilización de escalas graduadas de auto-evaluación en la enseñanza universitaria. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 374-384). León: Universidad de León.
- Romero-Martín, M. R., Asún-Dieste, S. y Chivite, M. T. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29(1), 236-241.
- Ruiz, J. R., Ruiz, E. y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8, 17-29. doi: 10.12800/ccd.v8i22.220.
- Santos-Pastor, M. L. y Martínez-Muñoz, L. F. (2017). El pacto en el aprendizaje desde la negociación de la rúbrica de evaluación. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 402-413). León: Universidad de León.
- Strijbos, J. W. y Wichmann, A. (2018). Promoting learning by leveraging the collaborative nature of formative peer assessment with instructional scaffolds. *European Journal of Psychology Education*, 33(1), 1-9. doi: 10.1007/s10212-017-0353-x
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zundert, M., Sluijsmans, D. y Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270-279.

## Abstract

---

### *Assessment in initial training: progress or regression?*

**INTRODUCTION.** Assessment is a key element in the teaching and grading processes. The variability of assessment instruments make it possible to know more precisely what the students

have learned. At the same time, the participation of students in the assessment and grading processes will allow them to assume a leading role in their learning, assessing their own work and that of their peers. The aims of this research are: (a) to know if there has been a change over time in the type of the assessment instruments used and their frequency of use in initial training; (b) to assess how students have perceived the use of grading forms and how they have changed over time. **METHOD.** A total of 2361 students on the fourth year of Primary Education Degree (70.7%) and Physical Activity and Sport Sciences Degree (29.3%) participated. The answers of 1127 participants were collected during 2010/2011 academic year and 1234 during 2014/2015 academic year. **RESULTS.** The results show (a) that there has been an increase in the frequency of use of assessment instruments between the 2010/2011 academic year and the 2014/2015 academic year, with written and test-type exams showing the highest frequency; and (b) shared grading shows significant differences between the studies, decreasing their use over time, while the rest of the grading forms studied do not show significant differences between both studies, there is a prevailing use of teacher grading. **DISCUSSION.** Although there has been an increase in the use of the different assessment instruments, they are still overall the same as they were in the past and teacher grading is maintained as the most used grading form.

**Keywords:** *Assessment, Higher Education, Teacher Training, Questionnaire.*

## Résumé

---

### *Évaluation dans la formation initiale: avancer ou reculer?*

**INTRODUCTION.** L'évaluation est un élément clé dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. La variété des instruments pour l'évaluation permet de savoir avec plus d'exactitude ce que les étudiants ont appris. Au même temps, la participation des étudiants au processus d'évaluation et de qualification leur permettra de jouer un rôle de premier plan dans leur apprentissage, en valorisant leur propre travail et celui de leurs camarades de classe. Les objectifs de cette recherche sont les suivants: (a) connaître s'il y a eu un changement dans le type d'instruments utilisés dans l'évaluation formation initiale ainsi que la fréquence de leur utilisation tout au long du temps; (b) évaluer comment la perception des élèves sur les différentes formes de qualification utilisées à ce stade a changé. **MÉTHODE.** Au total, 2361 étudiants de 4<sup>ème</sup> année primaire (70,7%) et en Sciences de L'Activité Physique et du Sport (29,3%) ont participé. Les réponses de 1127 participants ont été recueillies au cours de l'année universitaire 2010/2011 et celles de 1234 au cours de l'année 2014/2015. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent: (a) qu'il y a eu une augmentation de la fréquence d'utilisation des instruments d'évaluation entre les cours 2010/2011 et 2014/2015, présentant la fréquence d'emploi la plus élevée les examens écrits et les examens de type test; et (b) le score de dialogue montre des différences significatives entre les études, diminuant leur utilisation au fil du temps, tandis qu'avec l'utilisation de l'hétéro-qualification les autres formes de notation étudiées ne montrent aucune différence significative entre les deux études. **DISCUSSION.** Bien que l'utilisation des différents instruments d'évaluation ait augmentée, ceux-ci sont encore largement utilisés et l'hétéro-qualification reste la forme de qualification la plus utilisée.

**Mots-clés:** *Évaluation, Enseignement supérieur, Formation initiale des enseignants, Questionnaire.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Laura Cañadas (autora de contacto)**

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid con un contrato predoctoral de formación docente e investigadora. Su trayectoria investigadora se centra en las competencias docentes y la evaluación formativa en educación superior.

Correo electrónico de contacto: [laura.cannadas@uam.es](mailto:laura.cannadas@uam.es)

Dirección para la correspondencia: Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, Campus de Cantoblanco. Crta. de Colmenar, Km 11. 28049 Madrid (España).

### **María Luisa Santos-Pastor**

Profesora titular del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus principales publicaciones y líneas de investigación se centran en la docencia, evaluación e innovación en educación superior.

Correo electrónico de contacto: [marisa.santos@uam.es](mailto:marisa.santos@uam.es)

### **Francisco Javier Castejón**

Profesor titular del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus principales líneas y trabajos de investigación se centran en la docencia, evaluación e innovación en educación superior.

Correo electrónico de contacto: [javier.castejon@uam.es](mailto:javier.castejon@uam.es)

# POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, DESDE LA INCLUSIÓN, EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

## *Attention to diversity in Primary Schools: an inclusive perspective on its potential and its limits*

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y RUBÉN BELMONTE ABELLÁN

Universidad de Murcia

DOI: 10.13042/Bordon.2018.62022

Fecha de recepción: 28/11/2017 • Fecha de aceptación: 07/06/2018

Autor de contacto / Corresponding author: Andrés Escarbal Frutos. E-mail: andreses@um.es

---

**INTRODUCCIÓN.** El artículo que se presenta es fruto de una investigación sobre fortalezas y debilidades de la atención a la diversidad en educación infantil y educación primaria en la Región de Murcia. **MÉTODO.** Se planteó un estudio descriptivo-exploratorio, orientado a extraer conclusiones de carácter general que permitieran comprender mejor la realidad; ello recogiendo la información con el cuestionario de autoevaluación ACADI, conformado por cuatro ámbitos, 63 indicadores organizados en categorías y un total de 576 ítems. Para este estudio se han destacado las puntuaciones a 34 de los ítems más representativos del instrumento. La muestra fue de 173 docentes de 6 centros de Educación Infantil y Primaria. **RESULTADOS.** Destacamos que los centros encuentran un mayor número de fortalezas que debilidades, identificándose la mayoría de debilidades en el ámbito del contexto escolar; la prueba *U de Mann-Whitney* indicó diferencias en función de la variable “años de experiencia”, mayoritariamente en ítems del ámbito “Proceso educativo”; por último se mostró que, independientemente de la especialidad que se imparta, la actitud hacia los procesos inclusivos es similar en todos los docentes. **DISCUSIÓN.** Estudios encontrados sobre esta temática coinciden en que existe una evidencia clara de la actitud favorable de los maestros hacia la inclusión, aspecto que se detecta en el estudio como fortaleza, siendo la principal debilidad la actitud de las familias hacia la presencia de alumnado de diferentes culturas en la clase de sus hijos, estos resultados coinciden con otros estudios en los que algunos docentes manifiestan que la presencia de alumnado inmigrante o hijos de inmigrantes supone una dificultad para el desarrollo de los procesos de enseñanza.

**Palabras clave:** *Diversidad, Inclusión, Interculturalidad, Educación.*

---

## Introducción

El mundo actual está presidido por la globalización, y como expresa Bauman (2015: 8): “La globalización divide en la misma medida que une”. La división a la que alude se manifiesta en la actitud de desconfianza y rechazo ante lo que es ajeno, a lo desconocido, a lo que difiere en identidad, cultura, valores... porque habitualmente se enfoca la mirada hacia los aspectos que separan a las personas (a las diferencias), desviándola de los aspectos que pueden unir: las similitudes, que son significativamente más numerosas que las características que separan. Desde esta idea, es pertinente plantear el papel que tiene la educación inclusiva para eliminar o, al menos, reducir las situaciones de exclusión y atender las demandas educativas de todo el alumnado con la mayor calidad posible.

Del mismo modo, se debe considerar, por su importancia y trascendencia, que la educación inclusiva representa uno de los mayores desafíos para la Administración educativa, por lo que se hace necesaria la evaluación de la práctica educativa para identificar sus niveles de atención a la diversidad (Arnaiz y Guirao, 2015: 105). Es en los centros educativos, y en las aulas si son consideradas como un microcosmos de la sociedad, donde se decide el potencial futuro de la inclusión educativa, es el lugar donde se manifiesta la diversidad de una sociedad cambiante o “líquida” (Dewey, 2009; Bauman, 2013), encontrando alumnado heterogéneo que precisa de una atención educativa personalizada que atienda a sus características sociopersonales diversas. Como sostuvo Santos Guerra (2006), la diferencia es una característica consustancial al ser humano y no se puede entender el planteamiento de una intervención “estándar” para todo el alumnado, pero sí exigir la necesidad imperiosa de defender el derecho a la educación de calidad para todo el alumnado. En palabras de Ainscow: “Es preciso encontrar el modo de hacer que las escuelas respondan a las necesidades de todo su alumnado, teniendo en cuenta que *todos son especiales* [énfasis añadido]” (2001: 51).

En el caso de la Región de Murcia, sus características sociodemográficas de diversidad del alumnado y sus familias ponen de manifiesto, aún más si cabe, la necesidad de que las escuelas modifiquen ciertos enfoques pedagógicos tradicionales y adopten, de forma real, actitudes y prácticas inclusivas que vayan más allá de lo impreso en documentos oficiales de los centros educativos. Así, y atendiendo a los datos y cifras aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2017) para el curso escolar 2015/2016 (últimos oficiales hasta la fecha), se observa que la presencia de alumnado extranjero o hijos/as de padres inmigrantes en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria es mayor en términos porcentuales a la del resto de España (véase tabla 1).

**TABLA 1. Porcentaje de alumnado extranjero en la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria en España y la Región de Murcia**

Etapa	Porcentaje nacional	Porcentaje regional
Educación Infantil	8,2%	13,2%
Educación Primaria	8,7%	11,7%

A la vista de estos datos y otros que subyacen a esta situación, resulta evidente la necesidad de generar en esta región políticas en los centros que respalden la educación inclusiva desde planteamientos interculturales (Ainscow y Miles, 2009; Guirao, 2012; Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010; Pujolàs, 2010). Pero, como se ha apuntado, la inclusión educativa no puede venir impulsada, exclusivamente por la Administración educativa o agentes externos a los centros, sino que debe entenderse como necesidad originada en cada centro educativo (Maestre, Nail y Rodríguez-Hidalgo, 2017; Ocampo y Cid, 2012). De forma más concreta, deben ser los maestros quienes generen las prácticas educativas de sus centros, fundamentadas en la defensa la idea de una educación de calidad para todos (Arnaiz, 2012; Escribano y Martínez, 2013; Fernández, 2013).

A tenor de lo anterior, el problema de investigación nos plantea la siguiente cuestión: ¿cómo valoran los propios docentes las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en los centros en los que desarrollan su labor educativa? Así, se responde en este artículo con la intención de conocer más en profundidad la situación real de la educación inclusiva en seis centros educativos de educación infantil y educación primaria de la Región de Murcia.

Por ello, debe entenderse el presente estudio como un primer paso para acercarse a la comprensión de las situaciones que subyacen en una comunidad educativa que constituyen barreras a la inclusión; y, por otra parte, descubrir las acciones educativas que constituyen fortalezas para las instituciones que han participado en la investigación, con el objeto de generar dinámicas de cambio que lleguen, en un futuro, a convertirse en mejoras educativas.

## Planteamiento de la investigación y objetivos

El objetivo general que se propuso para este estudio fue conocer las fortalezas y debilidades de varios centros de educación infantil y primaria, con relación a las medidas de atención a la diversidad que en ellos se desarrollan desde la perspectiva inclusiva. Para concretar más el objeto de estudio se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las fortalezas y debilidades de los centros en los ámbitos: A “Contexto escolar”; B “Recursos”; C “Proceso educativo”; y D “Resultados”.
2. Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones realizadas por el profesorado en función de los años de experiencia.
3. Conocer si se presentan diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones realizadas por el profesorado en función de la variable especialidad.

## Metodología

### Método y tipo de estudio

El método que más se ajusta al problema de investigación es el cuantitativo no experimental (ex post-facto), tratándose de un estudio descriptivo transversal tipo encuesta. En este artículo, el trabajo de investigación se enmarcó bajo el tipo de estudio descriptivo-exploratorio, orientado a extraer conclusiones de carácter general que permitieran comprender mejor la realidad, todo ello, a través de un instrumento de recogida de información de carácter cuantitativo: el cuestionario.

### Muestra y participantes

La muestra invitada fue de 173 docentes de 6 centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia (tres centros públicos y tres centros privados concertados), de los que finalmente participaron 114 docentes (n=114), véase tabla 2. Los centros participantes se encuentran inmersos en dinámicas de autoevaluación y tienen entre sus principios la atención a la diversidad del alumnado desde planteamientos interculturales.

Como características más reseñables de la muestra destacar: *en función del sexo*, la componen en su mayoría mujeres, representando el 78,76% frente al 21,25% de hombres (solo se presenta el ,88% de valores perdidos; respecto al *ejercicio de la tutoría*, señalar que el 63,89% de los docentes son tutores, frente al 36,1% que no lo son; en función de la *experiencia*, hay una distribución desigual entre maestros con menos de 10 años (47,17%) y maestros con más de 10 años (52,83%); por último, señalar que, en función de la *especialidad que imparten* estos docentes, predomina la de Educación Primaria (40,74%), siendo las menos representadas la especialidad de Educación Física (7,41%) y Educación Musical (5,56%).

**TABLA 2. Muestra invitada y participante distribuida por centros**

Centro	Titularidad	Muestra invitada	Muestra participante
Centro 1	Privado-concertado	60	36
Centro 2	Privado-concertado	17	15
Centro 3	Público	20	11
Centro 4	Público	29	21
Centro 5	Privado-concertado	30	22
Centro 6	Público	17	9
Total	-	173	114

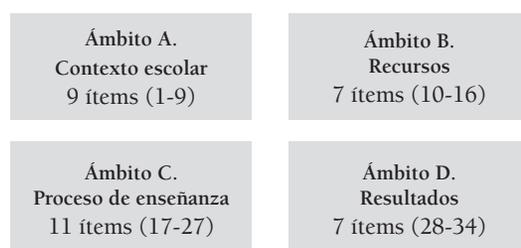
### Instrumento

Tras una revisión de la literatura orientada a conocer con más fundamento los distintos instrumentos de evaluación de la calidad educativa y, más concretamente, los instrumentos que permitieran la evaluación de medidas de atención a la diversidad desde la inclusión, se decidió utilizar el cuestionario “Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión” (ACADI) (Arnaiz y Guirao, 2015) formado por cuatro ámbitos, 63 indicadores organizados en categorías y un total de 576 ítems. Para este estudio se han destacado las puntuaciones a 34 de los ítems más representativos del instrumento, incluyendo de forma balanceada ítems de los cuatro ámbitos del instrumento: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados (véase figura 1). Para la valoración de los ítems se utilizó una escala tipo Likert de cuatro niveles (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho). El instrumento fue de la misma forma sometido a un análisis de la consistencia interna, reflejando, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, una consistencia muy buena para el cuestionario completo ( $\alpha=.930$ ) y por cada uno de los ámbitos que lo componen: contexto escolar ( $\alpha=.703$ ); recursos ( $\alpha=.804$ ); proceso de enseñanza ( $\alpha=.864$ ); y resultados ( $\alpha=.818$ ).

### Procedimiento

El primer contacto que se tuvo fue telefónico, con la intención de concertar una reunión con

**FIGURA 1. Número de ítems del instrumento por ámbito de evaluación**



membros del equipo directivo de los distintos centros para informar de los detalles de la investigación que se pretendía realizar y, en caso de que tuvieran voluntad de colaborar en el estudio, clarificar algunos aspectos para la cumplimentación de los cuestionarios. En las reuniones con los equipos directivos de los centros se presentaron los objetivos de la investigación y se advirtió la voluntad de colaborar en el estudio, por lo que se agradeció su colaboración y el tiempo dedicado a la misma. El tiempo transcurrido desde la entrega de cuestionarios a los centros hasta su recogida no superó, en ningún caso, las tres semanas.

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos, se procedió a la elaboración de la matriz de datos mediante el paquete estadístico SPSS versión 19.

### Análisis de los datos

Para el análisis de la información obtenida fue utilizado el paquete estadístico SPSS (*Statistical*

Package for the Social Sciences) versión 19. Para todos los análisis estadísticos se utilizó un valor de significación del 5% ( $p < .05$ ).

En primer lugar, se realizó un análisis estadístico descriptivo para conocer las fortalezas/buenas prácticas (puntuaciones medias iguales o superiores a 3) o las debilidades/barreras (puntuaciones medias inferiores a 3) en relación a la educación inclusiva para los centros a nivel global y específico (objetivo 1).

Para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en la autoevaluación entre varios grupos se utilizó contraste de hipótesis (objetivos 2 y 3), procediendo, previamente a comprobarse si la muestra cumplía los supuestos paramétricos de normalidad y homocedasticidad, con la intención de seleccionar la prueba más idónea (pruebas paramétricas o no paramétricas). En el caso de esta investigación se utilizó la prueba de carácter no paramétrico *U de Mann-Whitney* para comprobar si había diferencias estadísticamente significativas entre dos grupos (objetivo 2): en función de los años de experiencia (menos de 10 o más de 10); y la prueba de carácter no paramétrico *Kruskal-Wallis* para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre más de dos grupos (objetivo 3) en función de la especialidad que imparten los docentes (7 especialidades).

## Resultados y discusión

**Objetivo 1.** *Identificar las fortalezas y debilidades de los centros en los ámbitos: A “Contexto escolar”; B “Recursos”; C “Proceso educativo” y D “Resultados”.*

Desde el ámbito A “Contexto escolar”, destacan como fortalezas las actitudes del profesorado a las que aluden los ítems 2 ( $\bar{X}=3.42$ ), 3 ( $\bar{X}=3.28$ ) y 5 ( $\bar{X}=3.23$ ); la visión de la escuela que facilita la inclusión, representada por el ítem 6 ( $\bar{X}=3.45$ ); y las prácticas para la promoción de la convivencia, representada por el ítem 7

( $\bar{X}=3.28$ ). Como principal barrera se identifica la actitud de las familias hacia la diversidad, sobre todo de distintas culturas, reflejado por el ítem 1 ( $\bar{X}=2.13$ ); la realización de campañas de sensibilización dirigidas a la inclusión reflejada por el ítem 8 ( $\bar{X}=2.82$ ); y en menor medida la formación del profesorado sobre dificultades de aprendizaje, reflejada por el ítem 4 ( $\bar{X}=2.98$ ) y la previsión de actividades de acogida al alumnado que se incorpora a los centros y aulas reflejada por el ítem 9 ( $\bar{X}=2.92$ ), como puede comprobarse en la tabla 3. Al respecto, autores como Arnaiz (2012) o Parrilla y Sierra (2015) destacan este aspecto como clave, pues es evidente que se requieren modificaciones en la visión educativa de los centros de forma que estos sean entendidos como una comunidad inclusiva en la que todos sus miembros contribuyan compartiendo esfuerzos, como igualmente destacan Valenzuela, Guillén y Campa (2014) en su estudio. Los centros que han participado de esta investigación vienen desarrollando buenas prácticas de liderazgo que, orientadas a ofrecer una educación más inclusiva, pueden ser impulsoras de mejoras en la atención a la diversidad, la mejora de la convivencia y la construcción de una comunidad más inclusiva. En esta línea también se identificó como fortaleza conjunta de los centros la realización de actuaciones dirigidas a la promoción de la convivencia (ítem 7). Del mismo modo, en consonancia con ello, Torres y Fernández (2015) destacan como aspecto prioritario la actitud favorable de los maestros hacia la inclusión, aspecto que se detecta en el estudio como fortaleza de los centros participantes, a la vista de los resultados en la valoración del ítem 3: *El profesorado considera que los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo deben compartir aula y currículo con el resto del alumnado.*

La principal debilidad es la actitud de las familias hacia la presencia de alumnado de diferentes culturas en la clase de sus hijos (ítem 1), que se presenta también como debilidad en el estudio de Arnaiz y López (2016) y que se enfatiza en el estudio realizado por Ocampoy Cid

(2012), cuyos resultados exponen que algunos docentes manifiestan que la presencia de alumnado inmigrante o hijos de inmigrantes supone una dificultad para el desarrollo de los procesos de enseñanza. Por ello, resulta evidente la necesidad de diseñar programas dirigidos a concienciar a los docentes y a la comunidad educativa implicando a distintos agentes socioeducativos de forma preventiva a posibles situaciones de exclusión educativa y social. Otro de los aspectos de mejora pendientes alude a la formación del profesorado sobre dificultades de aprendizaje (ítems 4, 8 y 9). Esta debilidad es destacada en diversos estudios como el de González y López (2013), Escarbajal y Leiva (2017) o Fernández (2013), recogiendo

este último autor que la necesidad de formación del profesorado se ve mitigada por la experiencia.

Desde el ámbito B “Recursos”, tal y como se aprecia en la tabla 4, se presentan fortalezas en todos los ítems que lo componen para el conjunto de los centros. Este aspecto refleja que el uso de los recursos se realiza respetando los derechos del alumnado a una educación de calidad, independientemente de sus características y garantizando la accesibilidad a la educación de todos, tal y como se muestra en la puntuación elevada al ítem 11 ( $\bar{X}=3.42$ ). Así, Bracho (2011) destaca al respecto que la escuela debe ofrecer las condiciones materiales, socioafectivas

**TABLA 3. Media de valoraciones de los ítems del ámbito A en función del centro educativo**

Ítem	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4		Centro 5		Centro 6		M Global	Valoración
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
1	1.84	.99	1.8	.86	2.7	1.38	2.68	1,11	2.05	1,13	2.13	.35	2.13	Debilidad
2	3.38	.61	3.27	.59	3.6	.52	3.26	,56	3.73	,46	3.25	.46	3.42	Fortaleza
3	3.38	.55	2.93	1.03	3.7	.48	3.42	,51	3.18	,80	3	.54	3.28	Fortaleza
4	2.84	.81	2.67	.72	3.2	.63	2.89	,66	3.32	,72	3.13	.64	2.98	Debilidad
5	3.22	.71	3.27	.70	3.1	.32	3.21	,54	3.41	,50	2.88	.64	3.23	Fortaleza
6	3.63	.50	3.2	.56	3.7	.48	3.42	,61	3.41	,50	3.13	.64	3.45	Fortaleza
7	3.34	.60	3.33	.62	3.5	.53	3.05	,78	3.41	,67	2.88	.84	3.28	Fortaleza
8	2.72	.73	2.73	.96	3	.82	2.84	,77	3.14	,64	2.25	1.04	2.82	Debilidad
9	2.88	.66	2.80	.94	3.4	.52	2.74	,65	2.91	,43	3.13	.84	2.92	Debilidad

**TABLA 4. Media de valoraciones de los ítems del ámbito B en función del centro educativo**

Ítem	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4		Centro 5		Centro 6		M Global	Valoración
	M	DT												
10	3.25	.6	3.13	.74	3.45	.52	3.2	.52	3.38	.5	3.13	.64	3.26	Fortaleza
11	3.47	.51	3.13	.83	3.64	.51	3.55	.61	3.43	.68	3.13	.64	3.42	Fortaleza
12	3.28	.62	2.93	.88	3.55	.69	3.2	.7	3.1	.63	2.88	.64	3.17	Fortaleza*
13	3.25	.6	3.07	.8	3.27	.47	2.95	.69	3.14	.66	3.13	.64	3.12	Fortaleza*
14	3.67	.48	3.4	.51	3.36	.51	3.5	.51	3.52	.51	3.13	.84	3.51	Fortaleza
15	3.47	.61	3.2	.76	3.64	.67	3.10	.64	3.33	.58	3.25	.71	3.32	Fortaleza
16	3.56	.5	3.4	.74	3.82	.41	3.35	.49	3.48	.51	3.38	.52	3.5	Fortaleza

y pedagógicas necesarias para responder a la diversidad del alumnado.

Aunque en el conjunto de los centros no se detectaron debilidades en el ámbito “Recursos”, sí se pueden encontrar de forma específica, siendo el tratamiento de la interculturalidad como oportunidad para el enriquecimiento y la adquisición de actitudes de respeto (ítems 12 y 13) una debilidad para los centros 2 ( $\bar{X}=2.93$ ), 4 ( $\bar{X}=2.95$ ) y 6 ( $\bar{X}=2.88$ ). Tal y como recogen algunos autores (Escarbajal y Leiva, 2017; Ocampo y Cid, 2012), la actitud intercultural va ligada a la formación de competencias docentes, y estos demandan que la formación en educación intercultural se desarrolle mucho más, identificando esta debilidad en relación a la necesidad de formación general. En este sentido, y como señala Goenechea (2016: 116): “Sería necesario trabajar la interculturalidad en todos los centros educativos y no solo en aquellos que tienen población inmigrante [...] si queremos construir una sociedad cohesionada”.

En relación al ámbito C “Proceso educativo”, como se observa en la tabla 5, se advierten fortalezas en todos los aspectos evaluados de forma global para el conjunto de centros. Destacar

la perspectiva que se tiene de la evaluación en estos centros, tanto para la detección de dificultades del alumnado, ítem 19 ( $\bar{X}=3.54$ ); como durante el proceso de aprendizaje, ítem 20 ( $\bar{X}=3.65$ ). Así, Echeita y Ainscow (2011: 35) mencionan la necesidad de “modificar los sistemas de evaluación para *medir lo que valoramos*, en vez de hacer lo más habitual, esto es, *valorar solamente lo que podemos medir*. También se debe mencionar como aspecto positivo que los centros presenten una organización que promueva la participación de distintos miembros de la comunidad educativa, motivando a las familias a participar en el aprendizaje de sus hijos, ítems 26 y 27 ( $\bar{X}=3.51$  y  $\bar{X}=3.61$ , respectivamente). Además de estos aspectos, Calvo y Verdugo (2012) añaden que la participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa debe servir para analizar y hacer una reflexión autocrítica de la manera en que se puede potenciar y avanzar sustancialmente hacia la inclusión. Otro aspecto positivo lo refleja la valoración al ítem 17, en el que se destaca es el uso de metodologías diversas para que afloren distintos estilos de aprendizaje ( $\bar{X}=3.33$ ), siendo el modelo de las Inteligencias Múltiples, para Nadal (2015: 135): “Una forma de entender la diversidad de forma natural, apreciando la diferencia como una oportunidad para el

TABLA 5. Media de valoraciones de los ítems del ámbito C en función del centro educativo

Ítem	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4		Centro 5		Centro 6		M Global	Valoración
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
17	3.44	.56	3.33	1.05	3.3	.68	3.4	.6	3.29	.56	3	.71	3.33	Fortaleza
18	3.44	.56	3	.93	3.1	.57	3.15	.59	3.48	.51	2.78	.67	3.25	Fortaleza*
19	3.53	.56	3.33	.72	3.7	.68	3.65	.49	3.67	.48	3.33	.5	3.54	Fortaleza
20	3.65	.54	3.6	.63	3.8	.42	3.8	.41	3.62	.5	3.44	.53	3.65	Fortaleza
21	3.41	.5	3.2	.56	3.8	.42	3.2	.52	3.24	.44	3	.87	3.31	Fortaleza
22	3.35	.54	3.2	.78	3.8	.42	3.15	.59	3.24	.54	3.11	.6	3.28	Fortaleza
23	3.41	.61	3.33	.82	3.2	.63	3.45	.69	3.52	.6	3	.71	3.37	Fortaleza
24	3.44	.56	3.47	.64	2.9	.74	3.05	.83	3.14	.48	3.11	.6	3.25	Fortaleza*
25	3.56	.5	3.67	.49	2.7	.68	3.45	.69	3.43	.51	3.33	.5	3.41	Fortaleza*
26	3.62	.49	3.6	.83	3.5	.53	3.3	.66	3.62	.5	3.44	.53	3.51	Fortaleza
27	3.68	.48	3.73	.46	3.4	.7	3.35	.67	3.71	4.63	3.67	.5	3.61	Fortaleza

aprendizaje y no un problema que hay que superar”. Al respecto, el estudio de Escarbajal, Arnaiz y Giménez (2017), realizado en un contexto cercano al de esta investigación, presenta resultados similares, destacando como fortaleza el respeto a los estilos de aprendizaje del alumnado.

Pese a no detectarse debilidades en este ámbito para el conjunto de los centros, sí es posible identificar alguna de forma concreta. En el centro 3 se presenta una baja valoración a los ítems 24 ( $\bar{X}=2.9$ ) y 25 ( $\bar{X}=2.7$ ) que aluden al desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT) y su diseño por parte de todo el profesorado, aspecto que va en la línea de los resultados presentados para el conjunto de los centros en el estudio de Arnaiz y Guirao (2015) y Escarbajal, Arnaiz y Giménez (2017). Y Fernández (2013) recoge entre las competencias docentes la tutorización entendida como ayuda continua y dinámica de acompañamiento en la formación y educación del estudiante. Se puede comprobar que la importancia que se le da por parte del profesorado a los procesos de orientación o tutoría es elevada, sin embargo, los resultados de esta investigación indican que sigue siendo un aspecto a mejorar en algunos centros. Las valoraciones realizadas por el centro 6 reflejan como aspecto a mejorar la actitud del alumnado a la hora de ofrecer ayuda a sus compañeros, reflejada por la valoración al ítem 18 ( $\bar{X}=2.78$ ), por lo que resultaría positivo

proponer una organización de la enseñanza mediante grupos cooperativos que permitiera mejorar la cohesión de grupo y ayudarse mutuamente a aprender, como han puesto de manifiesto en otros trabajos Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2015), Pujolàs (2008) y Pujolàs, Lago y Naranjo (2013).

Para el ámbito D “Resultados”, a la vista de los datos mostrados en la tabla 6, se destacan fortalezas en todas las variables evaluadas, tanto para el conjunto de los centros como de forma individual. Como fortalezas principales destacan: el trabajo de hábitos de conducta reflejado por el ítem 29 ( $\bar{X}=3.61$ ); la valoración a los ítems 32 y 34 sobre la elaboración conjunta de normas de convivencia ( $\bar{X}=3.54$  y  $\bar{X}=3.57$ , respectivamente); o la actuación de los tutores como mediadores ante conflictos, representada por las valoraciones al ítem 33 ( $\bar{X}=3.64$ ). En ese sentido, Valenzuela y Sales (2016) y Fernández (2013) coinciden en la necesidad de que los centros reflejen entre sus principios la construcción de un nuevo modelo de convivencia basado en el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el compromiso de las familias. Y Escarbajal y Leiva (2017) manifiestan la necesidad de la mediación como aspecto fundamental en el tratamiento de los conflictos. Además de estos aspectos, destaca como fortaleza reseñable para el centro 3 el *análisis de las barreras que impiden la asistencia a clase, incluyendo las actitudes de alumnos y de las familias*. Tal y como

**TABLA 6. Media de valoraciones de los ítems del ámbito D en función del centro educativo**

Ítem	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4		Centro 5		Centro 6		M Global	Valoración
	M	DT												
28	3.52	.62	3.36	.63	3.6	.52	3.33	.66	3.59	.5	3.11	.6	3.42	Fortaleza
29	3.76	.44	3.21	.89	3.9	.32	3.48	.6	3.6	.5	3.67	.5	3.61	Fortaleza
30	3.27	.63	3.29	.83	3.8	.42	3.29	.56	3.41	.5	3.33	.5	3.36	Fortaleza
31	3.24	.56	3.14	.66	3.4	.7	3.05	.5	3.27	.63	3.11	.6	3.2	Fortaleza
32	3.67	.48	3.43	.65	3.8	.42	3.57	.6	3.36	.66	3.33	.5	3.54	Fortaleza
33	3.64	.65	3.57	.51	3.8	.42	3.71	.46	3.68	.57	3.56	.53	3.64	Fortaleza
34	3.73	.45	3.43	.66	3.7	.48	3.67	.58	3.32	.57	3.56	.53	3.57	Fortaleza

mencionan Romagnoli y Gallardo (2010), la participación de las familias en la escuela, aparte de influir en la disminución del abandono escolar, produce efectos positivos como el aumento de la autoestima y un mejor rendimiento académico del alumnado.

**Objetivo 2.** *Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones realizadas por el profesorado en función de los años de experiencia.*

La prueba *U de Mann-Whitney* refleja, tomado como referencia la variable “años de experiencia” (menos y más de diez años), diferencias estadísticamente significativas (significación asintótica bilateral  $\leq .05$ ) en ocho ítems: ítem 11, consideración de la accesibilidad como forma de incluir a todas las personas; ítem 14, valoración de los intereses y motivaciones en la planificación didáctica; ítem 17, adaptación de metodología para aflorar distintos estilos de aprendizaje; ítem 22, participación del profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial (PAT); ítem 24, participación de instituciones de la comunidad en el centro, independientemente de su contexto, religión o grupo étnico; ítem 25, participación del centro en actividades de las instituciones de

la comunidad; ítem 26, promoción de la participación de distintos miembros de la comunidad educativa; e ítem 27, motivación del profesorado a las familias a involucrarse en el aprendizaje de sus hijos y participar del mismo. Con estos resultados no se puede afirmar que existan, en términos generales, diferencias en la realización de las valoraciones, pues solo 8 de los 34 ítems presentan dichas diferencias, pero es necesario reflexionar sobre los motivos por los que pueden estar produciéndose las mismas en algunos aspectos concretos, pues de los 11 ítems seleccionados para estudiar el ámbito C (proceso educativo) se encuentran diferencias estadísticamente significativas en 6 ítems (véase tabla 7).

Las variables en las que se encuentran diferencias en función de los años de experiencia muestran puntuaciones más elevadas para el grupo de docentes con menos de diez años de experiencia, presentándose valoraciones más bajas en el grupo de docentes con más de diez años de experiencia. Los resultados apuntan en diversas direcciones: por un lado, es posible que con la evolución en los últimos años de la inclusión como principio educativo sean los docentes más jóvenes los que estén más próximos a estas prácticas, ya sea por haber recibido formación más

**TABLA 7. Significación estadística de los ítems de autoevaluación del ámbito C: Proceso Educativo. Variable de agrupación: años de experiencia (dos grupos). Prueba *U de Mann-Whitney***

Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
17	1004	2600	-2.811	.005
18	1169.5	2765.5	-1.637	.102
19	1304	2900	-0.71	.478
20	1130	2726	-1.939	.053
21	1164	2760	-1.546	.122
22	1083.5	2679.5	-2.113	.035
23	1192	2788	-1.465	.143
24	991	2587	-2.423	.015
25	996.5	2592.5	-2.897	.004
26	996.5	2592.5	-2.93	.003
27	1072	2668	-2.519	.012

actualizada (en el ámbito de las inteligencias múltiples por ejemplo) o tener más información para valorar lo que están evaluando, pues las principales diferencias se encuentran en el ámbito *proceso educativo*, identificándose dos posturas, en función de la experiencia docente, al momento de evaluar las medidas de atención a la diversidad que se desarrollan en los centros; por otro lado, es posible que los docentes con más años de experiencia valoren de forma más crítica acciones realmente inclusivas, pues tienen una visión más completa del largo proceso que se ha producido en defensa de la educación de calidad para todo el alumnado. Esta última idea contrasta con los resultados recogidos en la investigación de Ramírez y Muñoz (2012), donde se reflejaba que los maestros con menor experiencia eran más críticos con las prácticas inclusivas que se desarrollaban en los centros.

De cualquier modo, como mencionan Arnaiz y Guirao (2015) en su estudio, es necesario tomar estas diferencias con cautela, pues los resultados pueden estar probablemente condicionados por la realidad de las escuelas y por el grado de exigencia de los profesionales al evaluar su propia realidad, por lo que es preciso continuar contrastando la información recogida con la de otros estudios.

**Objetivo 3.** *Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones realizadas por el profesorado en función de la especialidad que imparten los docentes.*

Con los resultados de la prueba *Kolmogorov-Smirnov*, para conocer si las valoraciones a los ítems seguían una distribución normal, se descartó el uso de pruebas de carácter paramétrico como la *ANOVA de un factor*, optándose por la prueba de carácter no paramétrico de *Kruskal-Wallis* para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones realizadas en función de más de dos grupos de comparación (siete especialidades). Tras realizar la prueba se comprobó que solo el ítem 9 (*están previstas actividades para acoger y dar la bienvenida al alumnado en el aula*) presenta dichas diferencias. Si se profundiza más en detalle, la prueba *U de Mann-Whitney*, utilizada como prueba *post hoc*, mostró que las diferencias se presentaban en favor de la especialidad de Educación Infantil (principalmente), en detrimento de las valoraciones realizadas por los docentes de la especialidad de Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje (véase tabla 8).

Las altas puntuaciones en Educación Infantil van en la línea de lo expuesto por Arnaiz y Guirao (2015); por otra, se debe dar cierta

**TABLA 8. Significación asintótica bilateral del ítem 9\* tomando como variable de agrupación las distintas especialidades. Prueba U de Mann-Whitney**

Especialidad	Infantil	Primaria	Lengua extranjera	Educación Física	PT	Música	AL
Infantil	—	—	—	—	—	—	—
Primaria	.037	—	—	—	—	—	—
Lengua extranjera	.001	.05	—	—	—	—	—
Educación Física	.977	.197	.035	—	—	—	—
PT	.507	.271	.014	.561	—	—	—
Música	.940	.321	.076	1	.718	—	—
AL	.048	.239	.923	.143	.044	.19	—

\* El valor que se muestra corresponde a la significación asintótica bilateral mostrada por la prueba *U de Mann-Whitney*.

importancia a las valoraciones establecidas por docentes de la especialidad de Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje pues, en muchos casos, estos docentes no tienen asignada una tutoría, siendo los maestros de Educación Infantil o Educación Primaria los que, de forma más directa, llevan a cabo esta labor. No obstante, destacar positivamente que no existan variaciones muy marcadas en las valoraciones realizadas en función de la experiencia, pues ello indica que las perspectivas del profesorado hacia la inclusión, independientemente de la especialidad que imparta, son similares, con lo que los resultados de la investigación pueden considerarse como esperanzadores dado el número de fortalezas identificadas.

## Conclusiones

En relación con los distintos objetivos específicos de la investigación, deben ser destacadas las siguientes conclusiones:

- Los centros encuentran un mayor número de fortalezas que debilidades, identificándose la mayoría de debilidades en el ámbito A “Contexto escolar”, aspecto este que indica que deben plantearse acciones de mejora en este ámbito que ayuden a paliar ciertas actitudes que suponen una barrera para la inclusión. Por otra parte, señalar que el ámbito D “Resultados” es el que presenta registros más altos, especialmente en las variables que aluden al trabajo de hábitos de conducta, elaboración

conjunta de normas de convivencia y resolución de conflicto actuando los docentes como mediadores.

- En función de los años de experiencia (más o menos de diez años) hay diferencias en 8 de los 34 ítems que forman el cuestionario. En su mayoría, estas diferencias se encuentran en variables del ámbito C “Proceso de enseñanza”, algo que supone un indicio para considerar la existencia de dos modelos de docentes en función de la experiencia.
- Por otra parte, en función de la especialidad que imparten los docentes, destacar que para 33 de los 34 ítems no se han presentado diferencias estadísticamente significativas, resultado que refuerza la idea de que, independientemente de la especialidad que se imparta, la actitud hacia los procesos inclusivos es similar en todos los colectivos.

A su vez, se evidencian las posibles limitaciones del estudio pues los resultados se focalizan en los centros educativos analizados, por lo que sería positivo y recomendable contrastar el estudio en otros contextos. Igualmente, conviene y es justo, destacar la labor y compromiso desarrollados por los docentes de estos centros para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva donde, a partir de la autoevaluación, reflexión conjunta y sistemática se propongan acciones de mejora que puedan ser compartidas por la comunidad y el conjunto de los centros para mejorar la calidad de la educación de todo el alumnado.

## Referencias bibliográficas

---

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? En G. Climent (ed.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE-Horsori.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arnaiz, P. y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 41-56.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2015). *La globalización. Consecuencias humanas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bracho, T. (2011). Una Mirada Conceptual al Derecho a la Educación. México. *Documento generado a partir de la conferencia dictada en el Foro: Derecho a la Educación en México*, organizado por el Observatorio Ciudadano de la Educación, A. C., el 18 de junio de 2010.
- Calvo, M. A. y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Editania*, 41, 17-30.
- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid: Popular.
- Echeita, 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*, 12, 26-46.
- Escarbajal, A., Arnaiz, P. y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443.
- Escarbajal, A. y Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la Región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 281-293.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros inamovibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 111-119.
- González, I. y López, I. (2013). El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso IQEA. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 79-102.
- Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Guirao, J. M. y Arnaiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(4) 252, 82-99.
- Maestre, M. M., Nail, O. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 57-72.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- MECD (2017). *Cifras y datos curso 2015-2016*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136.

- Ocampo, C. y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130.
- Parrilla, A. y 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.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 38-41.
- Pujolàs, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Ramírez, A. y Muñoz, M. C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.
- Romagnoli, C. y Gallardo, G. (2010). Alianza efectiva familia escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Universidad Católica, Escuela de Psicología*, 1-12.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Alicante: Obras Sociales CAM.
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.
- Valenzuela, B. A., Guillén, M. y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Valenzuela, C. y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 71-86.

## **Abstract**

---

*Attention to diversity in Primary Schools: an inclusive perspective on its potential and its limits*

**INTRODUCTION.** The present article is the fruit of a research about strengths and weaknesses of the attention to diversity in Elementary Education in the Region of Murcia. **METHOD.** This study was based on the descriptive-exploratory design and it is geared to draw general conclusions to a better understanding of the school context; all the information was gathered by using the ACADI, a self-evaluation questionnaire which is composed by four areas, 63 indicators organized in categories and a total of 576 items. For this study, we highlighted the punctuation of the 34 most representative items of the instrument. The sample was composed of 173 teachers from 6 Elementary schools. **RESULTS.** The main results highlight more strengths than weaknesses, most of the weaknesses being related to the “school context” area; the Mann-Whitney U test showed differences depending on the variable called “years of experience”, most of these differences are identified in items of the “educational process” area; finally, the results showed that the attitude towards inclusive processes is similar in all specialties of teachers. **DISCUSSION.** Different studies agree on the presence of a clear and positive attitude of teachers towards inclusion at school; this aspect is showed in the present study as a strength, being the main weakness the attitude of families towards

the presence of pupils from different cultures in the same class of their children. These results agree with other studies in which some teachers declare that the presence of immigrant pupils or children of immigrants are the cause of difficulties in the teaching-learning process.

**Keywords:** *Diversity, Inclusion, Interculturality, Education.*

## Résumé

---

*Possibilités et limites de l'attention à la diversité et de l'inclusion en maternelle et primaire*

**INTRODUCTION.** L'article présenté est le résultat d'une recherche sur les forces et les faiblesses de l'attention à la diversité dans l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire dans la Région de Murcia (Espagne). **MÉTHODE.** Une étude descriptive exploratoire a été proposée visant à tirer des conclusions de nature générale permettant une meilleure compréhension de la réalité; Cela se fait en collectant les informations avec le questionnaire d'auto-évaluation de l'ACADI, composé de quatre domaines, 63 indicateurs organisés en catégories et un total de 576 éléments. Pour cette étude, les scores de 34 des éléments les plus représentatifs de l'instrument ont été mis en évidence, avec un échantillon de 173 enseignants provenant de 6 centres d'éducation préscolaire et primaire. **RÉSULTATS.** Nous soulignons que les centres trouvent un plus grand nombre de points forts que de points faibles, identifiant la majorité des faiblesses dans le porteur du contexte scolaire; le test de Mann-Whitney U indiquait des différences selon la variable "années d'expérience", principalement dans les éléments du champ "Processus éducatif". Bref, il a été démontré que, quelle que soit la spécialité enseignée, l'attitude à l'égard des processus inclusifs est la même chez tous les enseignants. **DISCUSSION.** Les études trouvées sur ce sujet s'accordent sur le fait qu'il existe une preuve évidente de l'attitude favorable des enseignants à l'égard de l'inclusion, un aspect détecté dans l'étude comme une force ; étant la principale faiblesse l'attitude des familles face à la diversité culturelle présente dans la salle de classe de leurs enfants. Ces résultats coïncident avec ceux d'autres études dans lesquelles certains enseignants affirment que la présence d'élèves immigrants ou d'enfants d'immigrés suppose une difficulté dans le développement des activités pédagogiques.

**Mots-clés:** *Diversité, Inclusion, Interculturalité, Éducation.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Andrés Escarbajal Frutos (autor de contacto)

Doctor europeo en Pedagogía Social, especialista en Mediación Intercultural, profesor de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia y asesor-consultor de prácticas y políticas educativas. Miembro del grupo de "Investigación Educación Inclusiva Escuela para Todos". Desde hace años trabaja con estrategias de trabajo colaborativo en temáticas relacionadas con la interculturalidad, la mediación y la educación inclusiva. Evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), del Ministerio de Economía y Competitividad Español.

Correo electrónico de contacto: andreses@um.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. 30100 Murcia (España).

**Rubén Belmonte Abellán**

Graduado en Educación Primaria con Mención en Educación Intercultural y dificultades específicas de aprendizaje. Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Desde hace años colabora con el grupo de “Investigación Educación Inclusiva. Escuela para Todos”.

Correo electrónico de contacto: [ruben.belmonte@um.es](mailto:ruben.belmonte@um.es)



# EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN TUTORIAL: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA (EFAT)\*

## *Evaluating counseling and tutoring: the design and validation of a measurement instrument (EFAT)*

ANA GONZÁLEZ-BENITO, CONSUELO VÉLAZ-DE-MEDRANO URETA,  
ESTHER LÓPEZ-MARTÍN Y EVA EXPÓSITO-CASAS  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

DOI: 10.13042/Bordon.2018.66258

Fecha de recepción: 22/06/2018 • Fecha de aceptación: 06/08/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Ana González-Benito. E-mail: anamariagonzalezbenito@gmail.com

---

**INTRODUCCIÓN.** Partiendo de la importancia que se concede a la tutoría dentro de la intervención educativa y orientadora, se observa la necesidad de realizar estudios dirigidos a analizar empíricamente las funciones asociadas al ejercicio de la misma. **MÉTODO.** Es por ello que en el presente trabajo se fundamenta y describe el proceso de construcción y validación de un instrumento dirigido a la Evaluación de las Funciones Asociadas a la Acción Tutorial (EFAT) en Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La matriz teórica de referencia, elaborada a partir de una exhaustiva revisión teórica y normativa, constituye la base a partir de la cual se diseñó la versión inicial del instrumento que fue sometida a un proceso de validación por grupo de expertos. El instrumento definitivo fue aplicado a una muestra de 415 tutores de EP y ESO y, posteriormente, se llevó a cabo la validación de constructo a partir de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de segundo orden. **RESULTADOS.** Los resultados muestran importantes rasgos comunes entre los modelos validados para cada una de las poblaciones objeto de estudio (EP y ESO), así como ciertos matices diferenciales. **DISCUSIÓN.** Existen complejas relaciones que se establecen entre las diferentes funciones y tareas del tutor. La definición de un “modelo de funciones asociadas a la acción tutorial” como el que se propone en este trabajo, así como la construcción y validación de un instrumento para su evaluación, permite establecer una definición competencial ajustada a la realidad actual, a partir de la cual sea posible establecer políticas de mejora de la acción orientadora y tutorial.

**Palabras clave:** Tutoría, Evaluación, Análisis factorial, Competencias docentes.

---

## Introducción

La tutoría es considerada una actividad orientadora de carácter intencional, llevada a cabo por el profesorado en el ejercicio de su función docente y, muy especialmente, por el tutor de un grupo o clase. Dicha actividad se basa en una labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada alumno o grupo de alumnos, con el fin de garantizar su desarrollo integral en los ámbitos personal, académico, social y profesional (Albaladejo, 1992; Álvarez y Bisquerra, 1996; Ángulo Vargas, 2003; Arnaiz, 2001; Bisquerra, 2002; Cano González, 2013; Comellas, 1999; Galve Manzano, 2002; García Crespo, 1987; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014; Montanero, 1998; Mora, 1995; Lázaro y Asensi, 1989; Monge, 2010; Pantoja, 2013; Planas Domingo, 2002; Torrego, 2014).

Existe un acuerdo generalizado en considerar la acción tutorial como un elemento nuclear de la intervención orientadora que se desarrolla en las instituciones educativas (Álvarez, 2004; Álvarez, Bauza, Bisquerra *et al.*, 2006; Lázaro y Asensi, 1989; Vélaz de Medrano, 1998), sin embargo, la importancia concedida a esta área de actuación no ha venido respaldada por estudios empíricos que, de manera general, valoren el modelo de tutoría presente en las instituciones educativas y, en consecuencia, que sirvan de base para la optimización de la práctica tutorial.

En este sentido, aunque abundan los estudios teóricos y empíricos que, desde una perspectiva nacional e internacional, han analizado los sistemas de orientación establecidos por diferentes países (Eurydice, 2008; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2004; Sultana, 2004; Vélaz-de-Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano, 2013; Vélaz-de-Medrano, López-Martín, Expósito-Casas y González-Benito, 2016; Watts, Guichard, Plant y Rodríguez, 1994; Watts, Sultana y McCarthy, 2010), la acción tutorial ha sido abordada desde un enfoque más restringido, centrado en el análisis de aspectos concretos de la tutoría. En esta

línea, se encuentran las investigaciones que muestran sus efectos positivos en el rendimiento académico, en las actitudes y el comportamiento del alumnado (Jones, Stallings y Malone, 2004; Malone, Jones y Stallings, 2002, entre otros), en la prevención del absentismo escolar (Reglin, 1997), en la mejora en la atención y el progreso de alumnos con necesidades educativas especiales (Borisov y Reid, 2010) y en los beneficios asociados a la estrategia de la tutoría entre iguales (Susan y Bailey, 2002).

Dentro del contexto español, las revisiones teóricas que versan sobre la figura del tutor y la práctica tutorial (Asensi, 2002; Sanz Oro, 2010; Sobrado, 2007, entre otras) suelen destacar la evidente importancia que esta tiene como factor coadyuvante para la mejora de la calidad de la educación. Asimismo, existen estudios parciales que se centran en determinados aspectos, como la cobertura de las necesidades de tutoría (Vélaz de Medrano, Blanco y Manzano, 2012), las necesidades del profesorado para desempeñar la función tutorial (Cañas, Aranda y Pantoja, 2005; García Bacete, García Castellar y Doménech, 2005; Fuente Anuncibay, 2010), el perfil competencial del tutor (Tarrida, 2012), la relación entre la acción tutorial y la mejora del clima escolar (Serrano, 2009), su posible repercusión en la participación de las familias (Castro, Expósito-Casas, Lizasoain, López-Martín y Navarro, 2015), los efectos de la tutoría entre iguales (Flores y Durán, 2013) o las ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal (Pino y Soto, 2010).

La revisión de los antecedentes y el estado actual del tema objeto de estudio pone de manifiesto la ausencia de estudios empíricos dirigidos a analizar cuáles son las funciones asociadas al ejercicio de la tutoría, así como el nivel de cumplimiento de las mismas. De este modo, partiendo de la demostrada importancia de la evaluación como una de las claves de mejora de la actividad educativa, y del relevante papel de la tutoría en la intervención orientadora y educativa, el objetivo del presente trabajo es

construir y validar un instrumento que permita evaluar las funciones asociadas a la acción tutorial.

## **Método**

### **Procedimiento**

El trabajo de campo, llevado a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2015, requirió la entrega en mano de los cuestionarios en formato impreso al director de cada uno de los centros seleccionados. El director fue el encargado de distribuir este instrumento a los tutores del centro atendiendo a la pauta descrita en el apartado de descripción de la muestra.

### **Instrumento**

El instrumento Evaluación de las Funciones Asociadas a la Acción Tutorial (EFAT) persigue evaluar las funciones que desempeñan los tutores de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para su construcción, se ha procedido en primer lugar a establecer una matriz teórica de referencia estructurada en tres dimensiones y nueve subdimensiones que coinciden, respectivamente, con los principales objetivos y funciones de la acción tutorial. Posteriormente, estas se concretaron en indicadores vinculados a las tareas del tutor con su grupo de alumnos.

El establecimiento de este modelo teórico ha sido elaborado a partir del análisis normativo y teórico de las funciones asociadas a la acción tutorial. De manera más específica, se ha partido de las funciones detalladas en el Real Decreto 82/1996, en que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria y, en el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, así como en las adaptaciones que de dicho Real Decreto

han llevado a cabo posteriormente las diferentes comunidades autónomas. Esta propuesta inicial ha sido completada con aquellas otras funciones establecidas por autores de referencia en este ámbito de estudio<sup>1</sup>.

A partir de este modelo teórico se construye una primera versión del instrumento que se somete a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos. Para ello, se cuenta con la participación de 22 profesionales (especialistas en el campo de la orientación educativa y la acción tutorial y profesorado con experiencia como tutor en diferentes etapas educativas), quienes han valorado las tareas asociadas a la acción tutorial de acuerdo con los siguientes criterios: claridad (ambigüedad, formulación clara y de fácil comprensión), idoneidad (adecuación en relación a la función que intenta medir y suficiencia para inferir la información buscada) y relevancia (si la tarea es representativa de lo que intenta medir y aporta información significativa respecto a la dimensión evaluada).

Atendiendo al análisis de las valoraciones y sugerencias de los expertos, se llevaron a cabo modificaciones en la formulación de algunos ítems a fin de mejorar la claridad en su redacción y emplear una terminología neutra de género. Además, se incorporó el ítem “Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres”, al tratarse de una de las tareas que los expertos consideraron que debería incluirse y se eliminaron los siguientes tres ítems: “Organización y presidencia de las sesiones de evaluación”, ya que es una función propia de la Jefatura de Estudios, “Realización de reuniones individuales con las familias para informar sobre todo aquello que les concierne del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos” y “Realización de reuniones colectivas con las familias para informar sobre aspectos generales del curso”, por tratarse de técnicas empleadas para llevar a cabo tareas reflejadas en otros indicadores. La versión definitiva de la matriz teórica se incluye como Anexo 1 (tabla 3).

El instrumento EFAT está compuesta por 39 ítems, de respuesta cerrada tipo Likert (1=Nada / 2=Casi nada / 3=Poco / 4=Algo / 5=Bastante / 6=Mucho), en el que se solicita a los tutores que valoren el tiempo que deberían dedicar a las diferentes tareas tutoriales y que se corresponden con los indicadores del modelo.

## Muestra

El presente estudio se enmarca en el contexto del proyecto de investigación I+D+i, que lleva por título “Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las Comunidades Autónomas (II): Finalidades y funcionalidad. Comparación con los sistemas vigentes en la Unión Europea” (Ref. EDU2012-37942). En dicha investigación, entre otros, se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo mediante encuesta dirigida a los directores, orientadores y tutores de EP y ESO de ocho comunidades autónomas. En el caso que nos ocupa, el instrumento EFAT se incluyó como parte del cuestionario aplicado a los tutores de centros públicos de EP y ESO de Castilla y León. La elección de esta comunidad autónoma responde a cuestiones operativas, ya que coincidieron temporalmente la finalización de la fase de diseño del instrumento EFAT, con el inicio del trabajo de campo del proyecto I+D+i en dicha región.

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo aleatorio proporcional al tamaño de las subpoblaciones de la comunidad autónoma de interés. La población de referencia la constituyeron el total de los centros educativos (unidad primaria de muestreo) de EP (N = 665) y de ESO (N = 220) de Castilla y León. Para la selección de los tutores, y con el objetivo de asegurar la máxima representatividad posible, en el caso de los centros de EP, se tomó a un tutor de cada ciclo, y en los centros de ESO a dos tutores, un tutor de 2º y otro de 4º, más uno de Diversificación Curricular y otro de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) cuando se ofertaban tales enseñanzas en

el centro. La tabla 1 presenta el tamaño y la composición final de la muestra, una vez depurados los casos con más de un 25% de respuestas en blanco (7 casos en total).

**TABLA 1. Descripción de la muestra**

		N	% del N
Etapa educativa	Educación Primaria	192	46,3%
	Educación Secundaria Obligatoria	223	53,7%

Fuente: elaboración propia.

## Análisis de datos

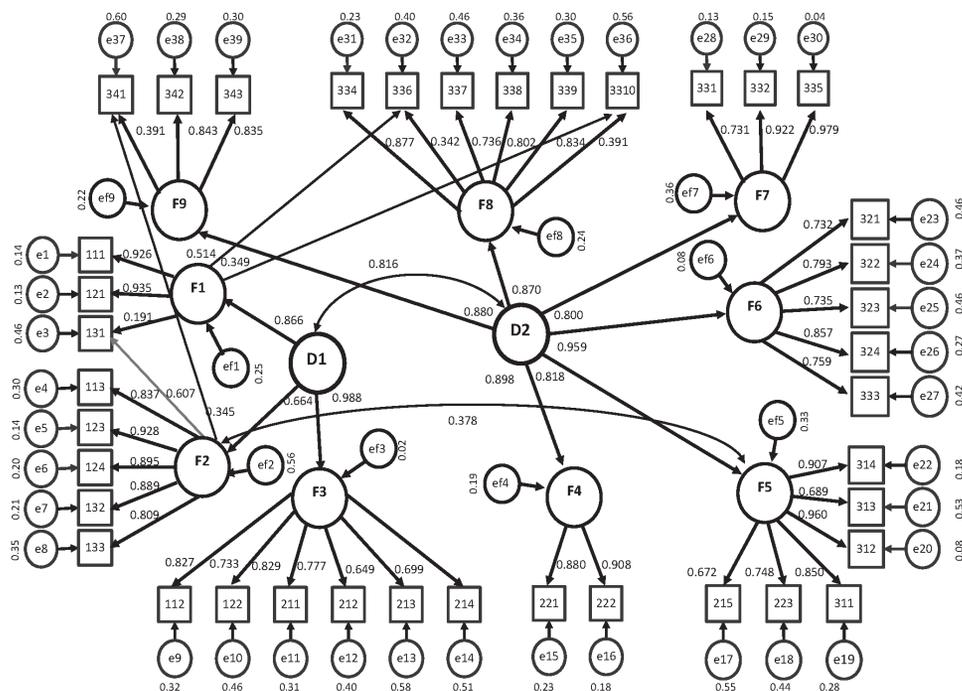
La validación del instrumento se ha llevado a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC) de segundo orden. El programa de análisis de datos empleado fue Mplusv.6.0 (Muthén y Muthén, 2010) y como método de estimación se utilizó el de mínimos cuadrados ponderados (*Weightedleast squares mean and varianceadjusted-WLSMV*), ya que las variables observadas del modelo propuesto eran ordinales.

Confirmada la estructura teórica, se ha procedido a estimar la fiabilidad de las diferentes dimensiones y subdimensiones de la escala, calculado el índice de fiabilidad compuesta (IFC) (Fornell y Larcker, 1981).

## Resultados

Los modelos de segundo orden definitivos para cada una de las dos poblaciones objeto de estudio (EP y ESO) se presentan en las figuras 1 y 2. A este respecto, cabe señalar que como se le presupone a un modelo de estas características, solo se llevaron a cabo aquellas modificaciones que eran justificables a nivel teórico (Kline, 2011). Además, empleando como guía los contrastes de los multiplicadores de Lagrange

FIGURA 1. Modelo de segundo orden para el instrumento EFAT en la etapa de Educación Primaria



(índices de modificación) y el contraste de Wald (estadístico  $t$ ) se llevó a cabo una nueva especificación de los modelos.

Atendiendo a los índices de ajuste del modelo<sup>2</sup>, el valor del RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) en ambas etapas educativas es de 0.067, lo que estaría informando de un ajuste aceptable (Byrne, 1998). Por su parte, el índice TLI (*Tucker Lewis Index*) mostró la idoneidad del ajuste del modelo al tomar valores próximos a la unidad, concretamente de 0.952 (EP) y de 0.963 (ESO). Del mismo modo, el CFI (*Comparative Fit Index*) fue igual a 0.948 en EP y de 0.960 en ESO, lo cual indicó un ajuste adecuado del modelo (Browne y Cudeck, 1993; Kline, 2011).

Haciendo referencia a la fiabilidad de las dimensiones y subdimensiones evaluadas, se observó cómo los IFC estimados para los factores de primer y de segundo orden (tabla 2) tomaron valores comprendidos entre 0.748 y 0.961 para EP

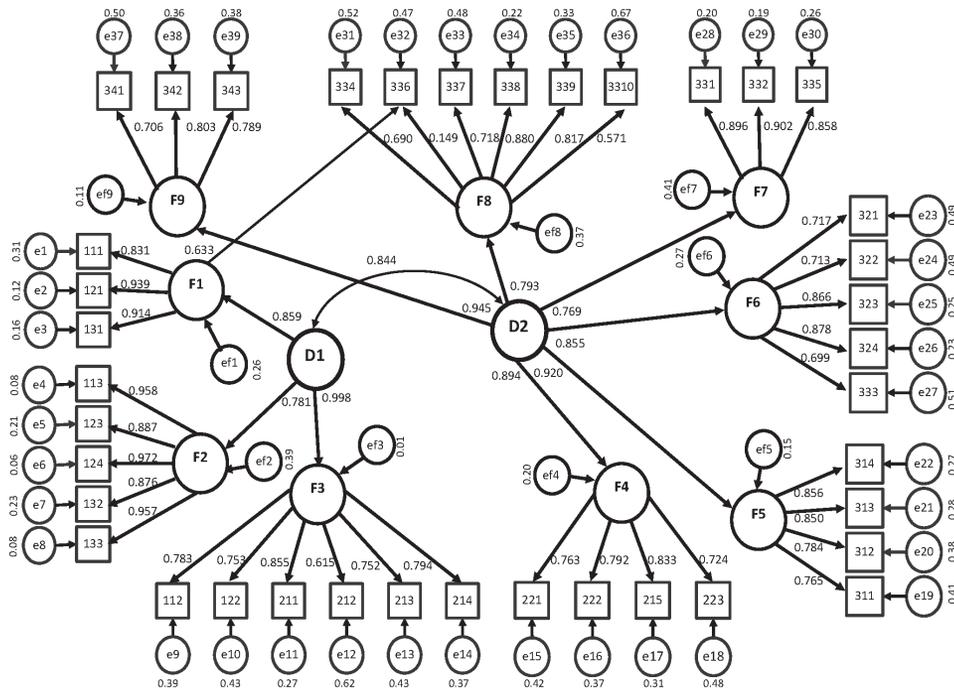
y entre 0.811 y 0.970 para ESO, lo cual informó de unos niveles de fiabilidad buenos e, incluso en algunos casos, óptimos.

TABLA 2. Fiabilidad compuesta

	IFC EP	IFC ESO
F1	0,749	0,902
F2	0,912	0,970
F3	0,888	0,892
F4	0,889	0,860
F5	0,919	0,887
F6	0,883	0,884
F7	0,961	0,916
F8	0,837	0,820
F9	0,748	0,811
D1	0,884	0,914
D2	0,950	0,947

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2. Modelo de segundo orden para el instrumento EFAT en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria



## Discusión

Como puede observarse, en los modelos validados se reduce el número de dimensiones respecto al modelo teórico de partida. La primera dimensión “Favorecer la educación integral” se unifica con la segunda “Personalización de la enseñanza”, conformándose en una sola dimensión denominada “Favorecer la educación integral y la personalización de la enseñanza” (D1). Ambos objetivos de la tutoría parecen converger puesto que, al fomentar el carácter integral del proceso formativo, se está adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada estudiante.

Tanto en el modelo teórico como en el modelo final se distinguen 9 subdimensiones, existiendo algunas diferencias en su configuración interna y en su denominación. En ambas etapas educativas, las tres subdimensiones “Contribuir a la orientación personal del alumnado”,

“Contribuir a la orientación académica del alumnado” y “Contribuir a la orientación profesional del alumnado” se reconfiguran en dos: “Conocer al alumnado” (F2) e “Informar, asesorar y derivar a otros profesionales” (F2). Es decir, en lugar de agruparse atendiendo a las áreas generales de intervención de la orientación y la tutoría (personal, académica y profesional), su estructuración se establece conforme a funciones globales que incluyen tareas concretas, pero de carácter transversal a todas las áreas.

La subdimensión “Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo” (F4), en el modelo teórico se encuentra integrada en la dimensión “Personalización de la enseñanza”, como parte de la actividad de evaluación desarrollada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el modelo definitivo la sitúa dentro de la dimensión “Favorecer la intervención

adecuada por parte de toda la comunidad educativa” (D2). Este hecho podría deberse a que las tareas asociadas a la misma hacen referencia a actividades que se realizan de forma colaborativa entre los diferentes agentes educativos.

En función de la etapa educativa, los indicadores “Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno” (215) y “Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno” (223) cambian de posición respecto al modelo de partida. En EP, ambas tareas se sitúan dentro de la subdimensión “Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación” (F5), al tratarse de tareas que tienen un carácter más burocrático, pero con importante incidencia en la toma de decisiones del tutor en relación con la elaboración del Plan de Acción Tutorial y las actividades de orientación. Por su parte, en Educación Secundaria, los dos indicadores se ubican en la subdimensión “Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo” (F4), lo cual podría revelar que los tutores de esta etapa consideran que la tarea de cumplimentación de dicha documentación forma parte del propio proceso de evaluación.

El indicador “Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares” (333) se sitúa en la subdimensión “Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro” (F6) en ambas etapas. A pesar de tratarse de una actividad que conlleva coordinación con el resto del profesorado, los tutores la podrían considerar más un mecanismo de potenciación de la integración y la participación del alumnado, que una actuación relativa a la coordinación de la intervención educativa.

Tanto en EP como en ESO, los indicadores “Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares” (331), “Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo” (332) y “Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado” (335)

se conforman en el modelo validado como una subdimensión con entidad propia, denominada “Colaborar en el adecuado desarrollo de las adaptaciones curriculares y programas de refuerzo y apoyo del alumnado” (F7). Estas tareas del tutor se integraban en la subdimensión “Coordinar la intervención educativa del profesorado”, pero se aprecia cómo se establece una diferenciación clara exclusivamente referida a todas las tareas vinculadas con el diseño, desarrollo y evaluación de las adaptaciones del currículo y de las actividades de refuerzo.

De especial relevancia es el caso de aquellos indicadores cuya pertenencia a una única subdimensión no es clara. Así, la tarea “Colaboración con el orientador (del centro o de la zona)” (336) se asocia con las subdimensiones “Conocer al alumnado” (F1) y “Coordinar la intervención educativa del profesorado” (F8), por requerirse, para ambas funciones, la cooperación del orientador para conseguir conocimiento más profundo de los alumnos del grupo en el que se ejerce como tutor. Además, en EP la “Coordinación y colaboración con los demás tutores” (3310) también se vincula con la subdimensión “Conocer al alumnado” (F1), al requerirse el trabajo colaborativo con el resto de tutores, para lograr conocer mejor al alumnado (por ejemplo, en el tránsito entre cursos). Finalmente, en esta misma etapa, los indicadores “Conocimiento de las competencias e intereses profesionales de los estudiantes” (131) y “Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres” (341) también contribuyen a configurar la dimensión “Informar, asesorar y derivar a otros profesionales” (F2), pudiendo ser estas tareas que llevan a cabo con la colaboración de otros profesionales.

## **Conclusiones**

La tutoría es reconocida como un componente fundamental de la intervención orientadora que se lleva a cabo en los centros educativos y, a este respecto, son varios los trabajos que han

analizado sus efectos sobre diferentes elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje o sobre el desarrollo del alumno, pero, sin embargo, son escasos los estudios empíricos centrados exclusivamente en la figura del tutor y el conjunto de funciones que configuran de manera sustantiva su rol específico.

Por este motivo, el presente trabajo persigue contribuir a este ámbito de estudio con un instrumento dirigido a evaluar la función tutorial. Partiendo de una exhaustiva revisión de la literatura y del análisis normativo, se establece una matriz de especificaciones que recoge las tareas que desempeña el tutor en el ejercicio de sus funciones. En una segunda fase, se diseña el instrumento EFAT y se lleva a cabo una validación de contenido por grupo de expertos, a partir de la cual se redacta el instrumento definitivo. Tras la aplicación del instrumento a una muestra de 192 tutores de EP y 223 de ESO de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, se estudia la estructura teórica subyacente a los datos a partir de un análisis factorial confirmatorio de segundo orden.

La validación de constructo llevada a cabo permite identificar dos dimensiones generales, en torno a las cuales se agrupan las nueve funciones principales que desempeñan los tutores dentro del sistema educativo no universitario, y que son “Favorecer la educación integral y la personalización de la enseñanza” y “Favorecer la intervención adecuada por parte de toda la Comunidad Educativa”. A pesar de la existencia de numerosos rasgos comunes entre ambas etapas educativas, cabe destacar la identificación de ciertos aspectos diferenciales, en concreto el relativo a la evaluación. A este respecto, en secundaria, el conjunto de tareas asociadas a la tutoría se agrupan en un solo factor; sin embargo, en

primaria, se diferencian las tareas referidas a la coordinación de proceso de evaluación y la toma de decisiones, de aquellas otras de carácter más burocrático, como son las relativas a la cumplimentación de documentación, que se asocian a la participación en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación. Este hecho podría estar informando de que en la etapa de Educación Primaria, dada la centralidad del rol de maestro-tutor debida a la intervención de un menor número de docentes con el grupo-clase, los resultados de la evaluación retroalimentan en mayor medida la práctica tutorial.

Otra conclusión derivada de este trabajo hace referencia a la relación de algunas tareas con varias funciones tutoriales de manera simultánea, fundamentalmente en el caso de Educación Primaria. Este aspecto refleja la repercusión que tienen, dentro de la práctica tutorial, unas tareas sobre otras. En este sentido, la propuesta de un modelo de segundo orden para validar la estructura teórica subyacente a este instrumento, no solo es la aproximación metodológica más coherente atendiendo a la matriz teórica de partida, sino que también ha permitido capturar las complejas relaciones que se establecen entre las diferentes funciones del tutor.

Finalmente, cabe destacar que la definición de un “modelo de funciones asociadas a la acción tutorial” como el que se propone en este trabajo, así como la construcción y validación de un instrumento para su evaluación permiten establecer una definición competencial ajustada a la realidad actual, a partir de la cual sea posible establecer políticas de mejora de la acción orientadora y tutorial vinculadas a la formación de los directivos y tutores, así como al refuerzo de la colaboración en la organización del centro.

---

## Notas

\* Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto de I+D+iEDU2012-37942, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

<sup>1</sup> Albaladejo (1992), Álvarez y Bisquerra (1996), Ángulo Vargas (2003), Argüis (2001), Arnaiz (2001), Artigot (1973), Asensi Díaz (2002), Bisquerra (2002), Cano González (2013), Comellas (1999), Fernández Torres (1991), Galve Manzano (2002), Galve y García Pérez (1992), García Crespo (1987), García López (1997, 2001), González-Benito y Vélaz-de-Medrano (2014), Guillamón (2002), Lara (2008a, 2008b), Lázaro y Asensi (1989), Monge (2010), Montanero (1998), Mora (1995), Ortega (1994), Pantoja (2013), Planas Domingo (2002), Riart (1999), Río Sadornil y Martínez González (2007), Sanz Oro (2010), Torrego (2014) y Vélaz de Medrano (1998).

<sup>2</sup> No se ha considerado el estadístico de bondad de ajuste, Chi Cuadrado, debido a que este índice se ve gravemente afectado por el tamaño muestral y el no cumplimiento del supuesto de normalidad (West, Finch y Curran, 1995; Batista y Coenders, 2000; Schumacker y Lomax, 2010; López-Martín, Expósito-Casas, González y Jiménez García, 2012).

## Referencias bibliográficas

---

- Albaladejo, J. J. (1992). *La acción tutorial*. Alicante: Disgrafos.
- Álvarez González, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En *Contextos educativos y acción tutorial* (pp. 71-109). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M., Bauza, A., Bisquerra, R., Dorio, I., Figuera, P., Forner, A., Pantoja, A., Rodríguez Espinar, S., Rodríguez Montoya, F y Torrado, M. (2006). *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Angulo Vargas, A. (2003). *La Tutoría en la Educación Primaria: Manual de Ayuda*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Argüis, R. (2001). *La acción tutorial: el alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (2001). Fundamentación de la tutoría. En AA. VV., *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra* (13-22). Barcelona: Editorial GRAO.
- Artigot, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: CSIC.
- Asensi Díaz, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970-2002). *Tendencias Pedagógicas*, 7, 117-135.
- Batista, J. M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. (2002). Marco integrador de la orientación y la tutoría. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 269-281). Barcelona: Praxis.
- Borisov, C. y Reid, G. (2010). Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 295-309.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis and Simplis: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cano González, R. (coord.) (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cañas Calles, A., Aranda Campoy, T. J. y Pantoja Vallejo, A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57(3), 297-314.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), 29-37.
- Comellas, M. J. (1999). La tutoría en la ESO. Estudio de su valoración en una población de Barcelona. *Educar*, 24, 111-128.

- Eurydice (2008). *Orientación académico-profesional en la educación obligatoria a tiempo completo en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.
- Flores, M. y Durán, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324.
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Fuente Anuncibay, R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un Programa de Orientación y Tutoría para la Diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 571-586.
- Galve Manzano, J. (2002). *Orientación y acción tutorial: de la teoría a la práctica: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional*. Madrid: Ciencias de la Educación Pre-escolar y Especial.
- Galve Manzano, J. L. y García Pérez, E. M. (1992). *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria (3-18 años)*. Madrid: CEPE.
- García Bacete, F. J., García, R. y Doménech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 199-244.
- García Crespo, C. (1987). La acción tutorial desde una perspectiva comparada. *Revista de Ciencias de la Educación*, 129, 89-100.
- García López, J. (1997). Tutoría con alumnos en primaria: planteamientos, actuaciones y estrategias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 12, 201-220.
- García López, J. (2001). *La tutoría, un marco para las relaciones de la comunidad educativa*. Madrid: CEAPA.
- González-Benito, A. y Vélaz-de-Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- Guillamón, J. R. (2002). La acción tutorial. En E. Repetto, *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, volumen I. Marco Conceptual y Metodológico (pp. 440-471). Madrid: UNED.
- Jones, D., Stallings, D. T. y Malone, D. (2004). Prospective teachers as tutors: Measuring the impact of a service-learning program on upper elementary students. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 99-118.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3<sup>rd</sup> ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Lara, A. (2008a). *La función tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lara, A. (2008b). *Orientación y tutoría en el marco de la acción educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría (2.<sup>a</sup> ed.)*. Madrid: Narcea.
- López-Martín, E., Expósito-Casas, E., González, C. y Jiménez-García, E. (2012). Análisis psicométrico de una escala de habilidades y estrategias para el estudio: Evaluación y mejora de una adaptación del Inventario LASSI. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1383-1408.
- Malone, D., Jones, D. y Stallings, D. T. (2002). Perspective transformation: Effects of a service-learning tutoring experience on prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 61-81.
- Monge Crespo, C. (2010). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Montanero, M. (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 149-166). Barcelona: Praxis.
- Mora, J. (1995). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (1998-2010). *Mplus user's guide, 6th Edition*. Los Ángeles, CA: Muthén y Muthén.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2004). *Orientación profesional y políticas públicas*. Madrid: MEC-OCDE.
- Ortega Ocampos, M. A. (1994). *La tutoría en educación secundaria y bachillerato*. Madrid: Ed. Popular.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Pino, M. y Soto, J. (2010). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente: estudio de caso. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(1), 155-166.
- Planas Domingo, J. A. (2002). La acción tutorial en un centro educativo. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 181-230). Barcelona: Praxis.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (BOE, n.º 44, 20/02/1996).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE, n.º 45, 21/02/1996).
- Reglin, G. (1997). Mentoring and Tutoring Help (MATH). Program Fights Truancy. *The Clearing House*, 70, 319-324.
- Riart I Vendrell, J. (1999). La orientación y la tutoría. En P. Arnaiz I Pascual y J. Riart I Vendrell, *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.
- Río Sadornil, D. y Martínez González, M. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357.
- Schumacker, R. E. y Lormax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York, NY: Routledge.
- Serrano, C. (2009). Acción tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso: Revista de Educación*, 32, 95-122.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista de Educación*, 9, 43-64.
- Sultana, R. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Susan, V. Z. y Bailey, E. (2002). Unlocking peer potential for tutoring. *The Education Digest*, 67(5), 44-45.
- Tarrida, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22-41.
- Torrego, J. C. (coord.), Gómez, M. J., Martínez, C. y Negro, A. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Editorial Grao.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vélaz de Medrano Ureta, C., Blanco Blanco, A. y Manzano Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, n.º extra 1, 138-173.
- Vélaz-de-Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E. y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290.

- Vélaz de Medrano, C., Manzanares, A., López, E. y Manzano, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores de educación Primaria y Secundaria. Estudio de nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 261-292.
- Watts, A. G., Guichard, J., Plant, P. y Rodríguez, M. L. (1994). *Educational and Vocational Guidance in the European Community*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A. G., Sultana, R. G. y McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy and practice: a brief history. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107.
- West, S. G., Finch, J. F. y Curran, P. J. (1995). Structural Equation Models with Nonnormal Variables. En R. H. Hoyle (ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications*. California: SAGE Publications.

## Anexo

**TABLA 3. Dimensiones, subdimensiones e indicadores del modelo teórico**

Dimensión (Objetivos de la acción tutorial)	Subdimensión (Funciones de la acción tutorial)	Indicador (Tareas del tutor respecto a los alumnos de su grupo)
1. Favorecer la educación integral	1. Contribuir a la orientación personal del alumnado	1.1.1. Conocimiento de los <i>aspectos personales, sociales y familiares</i> del alumnado
		1.1.2. Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.)
		1.1.3. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación personal</i> del alumnado
	2. Contribuir a la orientación académica del alumnado	1.2.1. Conocimiento de las <i>competencias e intereses académicos</i> de cada alumno
		1.2.2. Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel o etapa educativa
		1.2.3. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones académicas
		1.2.4. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación académica</i> del alumnado
	3. Contribuir a la orientación profesional del alumnado	1.3.1. Conocimiento de las <i>competencias e intereses profesionales</i> de los estudiantes
		1.3.2. Información y asesoramiento al alumnado sobre las diferentes opciones profesionales
1.3.3. Derivación a otros profesionales (orientador del centro o de la zona, servicios sociales, servicios de salud, etc.), con la finalidad de contribuir a la <i>orientación profesional</i> del alumnado		

TABLA 3. Dimensiones, subdimensiones e indicadores del modelo teórico (cont.)

Dimensión (Objetivos de la acción tutorial)	Subdimensión (Funciones de la acción tutorial)	Indicador (Tareas del tutor respecto a los alumnos de su grupo)
2. Personalización de la enseñanza	1. Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje	2.1.1. Identificación de las necesidades de apoyo educativo del alumnado 2.1.2. Seguimiento de las medidas específicas de apoyo educativo del alumnado 2.1.3. Realización de <i>actividades de refuerzo</i> educativo con los alumnos que lo necesiten 2.1.4. Realización de <i>actividades de técnicas de estudio</i> con los alumnos 2.1.5. Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno (ficha personal, informe individualizado de aprendizaje, protocolos de derivación, etc.)
	2. Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo	2.2.1. Realización de reuniones de coordinación del proceso de evaluación de los alumnos con el resto de profesores 2.2.2. Toma de decisiones acerca de la promoción de los alumnos 2.2.3. Cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación de cada alumno
3. Favorecer la intervención adecuada por parte de toda la comunidad educativa (a partir de prácticas educativas coherentes y de un enfoque globalizador de las mismas)	1. Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación	3.1.1. Colaboración en la elaboración del documento en que se planifica y organiza la acción tutorial del centro 3.1.2. Aplicación del Plan de Acción Tutorial 3.1.3. Elaboración de actividades y recursos para la tutoría 3.1.4. Evaluación de la acción tutorial desarrollada
	2. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro	3.2.1. Organización de actividades de acogida del alumnado a principio de curso 3.2.2. Desarrollo de actividades para fomentar la participación de los alumnos en la vida del centro 3.2.3. Mediación en situaciones de conflicto 3.2.4. Desarrollo de actividades para fomentar la integración y un buen clima de convivencia
	3. Coordinar la intervención educativa del profesorado	3.3.1. Colaboración en el diseño de las adaptaciones curriculares 3.3.2. Coordinación del desarrollo de los programas de refuerzo y apoyo 3.3.3. Coordinación de las actividades complementarias y extraescolares 3.3.4. Colaboración con los demás profesores que componen el equipo docente 3.3.5. Seguimiento de la realización de las adaptaciones curriculares por parte del alumnado 3.3.6. Colaboración con el orientador (del centro o de la zona) 3.3.7. Coordinación con servicios públicos de la zona (servicios sociales, servicios de salud, asociaciones, etc.) 3.3.8. Coordinación y colaboración con la Jefatura de estudios 3.3.9. Colaboración con la Dirección del centro 3.3.10. Coordinación y colaboración con los demás tutores
	4. Favorecer la colaboración familia-escuela	3.4.1. Colaboración en el desarrollo de escuelas de padres 3.4.2. Información a las familias de las faltas de asistencia, puntualidad u otras incidencias de sus hijos/as 3.4.3. Colaboración con las familias en el proceso de orientación personal, académico y profesional de sus hijos

Fuente: elaboración propia.

## Abstract

---

### *Evaluating counseling and tutoring: the design and validation of a measurement instrument (EFAT)*

**INTRODUCTION.** Given the importance attributed to tutoring in education intervention and guidance implementing studies focused on the empirical analyses and the functions associated with the tutorial action are required. **METHOD.** This paper presents and describes the process of construction and validation of an instrument aimed at Evaluating the Functions Associated to the Tutoring Action (EFAT) in Primary Education (EP) and Compulsory Secondary Education (ESO). The theoretical matrix of reference was developed from a thorough and exhaustive review of the literature and the education legislation, and constitutes the starting point from which the instrument was designed. This first version was submitted to validation of experts and, subsequently, the final instrument was applied to a sample of 215 tutors of Primary and Compulsory Secondary schools. Finally, it was conducted on a construct validation based on a Second Order Confirmatory Factor Analysis (CFA). **RESULTS.** The results show important features in common between the models validated in each population of interest (Primary Education and Compulsory Secondary Education), as well as certain distinguishing aspects. **DISCUSSION.** There are complex relationships that are established between the different tutorial functions and tasks that tutors perform in schools. The definition of a “model of functions associated with the tutorial action” such as the one proposed in this paper, as well as the construction and validation of an instrument for its evaluation, allows for the establishment of a competence definition adjusted to the current reality. It is possible to establish policies to improve the guidance and tutoring actions.

**Keywords:** *Tutoring, Evaluation, Factor analysis, Teaching skills.*

## Résumé

---

### *Évaluation de la fonction du tutorat: conception et validation d'un instrument de mesure (EFAT)*

**INTRODUCTION.** Tout en partant de l'importance accordée au tutorat dans le cadre de l'intervention et de l'orientation pédagogiques, nous constatons la nécessité de mener des études visant à analyser de manière empirique les fonctions associées à l'exercice de celle-ci. **MÉTHODE.** Voilà pourquoi dans ce travail est basé et décrit le processus de construction et de validation d'un instrument pour l'Évaluation des Fonctions Associées à l'Action Tutorial (EFAT) dans l'enseignement primaire (d'accord avec le système espagnol l'EP, équivalent à l'école primaire) et de l'enseignement secondaire (d'accord avec le système espagnol l'ESO, équivalent au collège et au lycée). La matrice théorique de référence, élaborée à partir d'une révision théorique et normative exhaustive, constitue la base à partir de laquelle la version initiale de l'instrument a été conçue et soumise à un processus de validation par un groupe d'experts. L'instrument final a été appliqué à un échantillon de 415 tuteurs d'EP et ESO et, par la suite, la validation du concept a été réalisée en utilisant une Analyse Factorielle Confirmatoire (AFC) de deuxième ordre. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent des caractéristiques communes importantes parmi les modèles validés pour chacune des populations étudiées (EP et ESO), ainsi que certaines nuances différentielles.

**DISCUSSION.** Des relations complexes sont établies entre les différentes fonctions et tâches du tuteur. La définition d'un «modèle de fonctions associées à l'action tutorial» comme celui proposé dans ce travail, ainsi que la construction et la validation d'un instrument d'évaluation, pour établir une définition de la compétence qui se rapproche de la réalité actuelle; à partir de cela, il est possible d'établir des politiques pour améliorer l'action de guidage et de tutorat.

**Mots-clés:** Tutorat, Évaluation, Analyse factorielle, Compétences pédagogiques.

## Perfil profesional de las autoras

---

### Ana González-Benito (autora de contacto)

Doctora en Educación con mención “Doctor Internacional” (2018), máster en Innovación e Investigación en Educación, con la especialidad en Diagnóstico y Orientación (2011), licenciada en Psicopedagogía (2008) por la UNED y diplomada en Maestro con la especialidad en Educación Primaria por la Universidad Complutense de Madrid (2005). Su campo de investigación se centra en el estudio de la acción tutorial, la orientación educativa y las competencias profesionales de los docentes.

Correo electrónico de contacto: [anamariagonzalezbenito@gmail.com](mailto:anamariagonzalezbenito@gmail.com)

Dirección para la correspondencia: C/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid. Despacho 217.

### Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta

Doctora en Educación por la Universidad Complutense con Premio Extraordinario (1996). Catedrática en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la UNED, docente en el Grado de Pedagogía y másteres en Investigación e Innovación en Educación, y en Formación del Profesorado de E. Secundaria. Investigadora principal en 15 proyectos de investigación seleccionados en convocatorias competitivas nacionales e internacionales, y en 4 proyectos de Redes de Innovación Docente. Ha realizado asistencias técnicas y estudios sobre educación, desarrollo y orientación psicopedagógica para numerosos organismos (UNESCO, AECID, OEI, OEA, UNICEF, Banco Mundial, Ministerios de Educación iberoamericanos). Ha publicado 64 artículos (varios en revistas con índice de impacto) y 10 libros/capítulos. Es investigadora responsable del Grupo de Investigación Consolidado sobre “Sistemas de orientación psicopedagógica y competencias de los orientadores escolares” <http://www2.uned.es/grisop/>. Preside la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y dirige la *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP) <http://revistas.uned.es/index.php/reop/index>.

Correo electrónico de contacto: [consuelo.velaz@edu.uned.es](mailto:consuelo.velaz@edu.uned.es)

### Esther López-Martín

Licenciada en Pedagogía (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), doctora en Ciencias de la Educación con mención de “Doctor Europeo” (Premio Extraordinario) por esta misma universidad. Su campo de investigación se centra en la construcción y validación de instrumentos para la evaluación de sistemas educativos y la evaluación de la eficiencia y de la productividad.

Correo electrónico de contacto: [estherlopez@edu.uned.es](mailto:estherlopez@edu.uned.es)

## **Eva Expósito-Casas**

Licenciada en Pedagogía (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y doctora en Educación con mención “Doctor Internacional” (Premio Extraordinario) por esta misma universidad. Su campo de investigación se centra en la construcción y validación de instrumentos de medida y en el estudio de problemas metodológicos asociados a la evaluación educativa.

Correo electrónico de contacto: [evaexpositocasas@edu.uned.es](mailto:evaexpositocasas@edu.uned.es)

# SOCIAL NETWORKS AS TOOLS TO ENRICH LEARNING ENVIRONMENTS IN HIGHER EDUCATION

## *Redes sociales como herramientas para enriquecer ambientes de aprendizaje en la educación superior*

ALICIA GONZÁLEZ PÉREZ  
Universidad de Extremadura

DOI: 10.13042/Bordon.2018.60579

Fecha de recepción: 23/10/2017 • Fecha de aceptación: 10/09/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Alicia González Pérez. E-mail: aliciagp@unex.es

---

**INTRODUCTION.** Digital technologies offer new educational opportunities in a connected society, where learning to work with others and self-regulated learning processes have become important elements that are enriched through interactions, improve learner engagement, and increase the sense of community. **METHOD.** The purpose of this case study was to analyse the perception of students, who use social networks as learning environments. To this end, reflective notes were gathered from students and analysed by Nvivo Pro Version 11. The final sample consisted of 15 students (cases), who successfully accomplished all the assignments. The students came from Nesna University College (Norway), the University of Szczecin (Poland) and the University of Extremadura (Spain). **RESULTS.** The results provide some clues about the students' engagement in the process of creating knowledge through social networks considering the pedagogical, technological and social factors analysed. Norwegian and Polish students are more autonomous learners; they reflected more on the process through which they learnt with technology, and they self-regulated their learning process. In all three countries, most of them spent a lot of time learning how to use the social networks selected in the study and posting information. The students consider very important the role that connectivity and interaction play when they use any social network. **DISCUSSION.** Technology is a powerful tool for extending and creating opportunities to innovate in higher education, and social networks offer new ways for learning in an increasingly connected society, in which learning to work with others and collaborate has become extremely important skills to take into consideration. Promoting student-centred learning approaches to encourage and engage learners in decision-making and in the learning process is an effective strategy to exploit learning opportunities in online courses. Students value the importance of self-regulating their own learning to achieve goals, gain knowledge and acquire skills. Collaborative learning is key to empower students as the main protagonists of their own learning processes.

**Keywords:** *Technology-enhanced learning, Higher Education, Student-centred learning; Social network, NVivo, Qualitative analysis.*

---

## Introduction

Over the past decade, pedagogical practices in higher education (HE) have undergone a significant change towards student-centred and community-based modes of learning (Rovai & Jordan, 2004). Simultaneously, Educational Technology (ET) has become an appropriate tool for creating flexible learning environments for students who have personal learning needs to access the Internet. The quality education given to students is gaining importance day by day and educational technology could make learning more accessible to a wider group of students (Heemskerck, Volman, ten Dam & Admiraal, 2011).

The development of social networking tools has enabled students to intensify their collaboration when they learn in the most social constructivist approaches. Also, the learning process in the network-community involves complex dynamics when students produce resources through learning activities. This leads to think that technology is a powerful tool at extending and creating opportunities to innovate in higher education. That is why, in this paper, the main idea is to determine how to benefit from innovations, create knowledge and acquire skills to succeed in Higher Education (HE) through technology. Creating knowledge in academia through social networks can give Internet users the ability to be active participants in new relational and virtual environments and encourage them to learn with technology.

Therefore, having the opportunity to participate and interact at dialogic spaces through Internet or any other Web 2.0 tools such as blogs, wikis, social networking sites, media sharing applications and social bookmarking, which are also pedagogical tools with the affordances of sharing, creating, communicating and information discovering, is a fruitful experience. In other words, digital users have the possibility to create their own networks and promote relationships related to their hobbies, job,

interests and concerns, and probably have a positive impact on their own learning outcomes. To this end, Web 2.0 tools open up spaces for students to freely articulate and share their experiences, concerns and knowledge with the possibility of enriching themselves and creating new learning styles. These are some of the reasons that motivated this research.

## Social networks as an environment to learn within a community

Social networks have become pervasively used for educational purposes in diverse academic areas such as education, humanities, business, engineering, etc. One of the reasons why people use social networks in life is because they enrich interactions among learners, colleagues, researchers, academics, etc., and increase the sense of belonging to a formal and non-formal community. Moreover, social networks have the ability to provide valuable resources, support and sources.

A social network is a structure made up of a set of actors and connections between them (De-Marcos, García-López, García-Cabot, Medina-Merodio, Domínguez, Martínez-Herráiz & Díez-Folledo, 2016). In a knowledge-based society, social networking sites like Twitter, Pearltrees, Facebook, Blogger, among others, offer the opportunity to explore new ways of learning and interacting. Internet-based information systems make the connections of social networks explicit and allow participants to create, share and exchange content.

According to Deng & Tavares (2013), there is a small body of literature on students' participation in and motivation for online discussions or learning, which point to a range of factors that can be grouped into four dimensions: individual, social, pedagogical and technological.

According to Lee & Hannafin (2016), in order to understand the student-centred learning

framework, autonomy is an important element that ensures the learning processes. Students mediate learning processes when they determine and accomplish learning goals. Teachers should support student autonomy because it promotes students' engagement, concentration, better time management, self-regulation, and higher performance (Jang, Reeve & Deci, 2010; Reeve, 2006).

Although the term autonomous learner is still under debate, there is an agreement. Generally, autonomous learners understand the purpose of their learning programme, explicitly accept responsibility for their learning, share the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness (Holec, 1981).

However, learner autonomy does not mean independence. It is a holistic view of the learner that requires them to engage with the cognitive, metacognitive, affective and social dimensions of learning. In other words, there is a consensus establishing that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, the capacity to reflect, and a readiness to be proactive in self-management and in interacting with others.

Therefore, autonomous learning and effective self-regulatory strategies are very important in learning; without these, students might not be able to exploit learning opportunities outside the classrooms. An important way of supporting learning autonomy is promoting student-centred learning approaches to encourage and engage learners in decision-making and learning processes during and between lessons.

Lee & Hannafin (2016) designed a framework for enhancing engagement in student-centred learning and pointed out that:

*... students maintain personal responsibility for learning as they utilize external resources.*

*Autonomy supports two roles in student-centred learning: sovereignty and responsibility. In terms of sovereignty, students assume the power and control to determine learning goals, decisions, and actions required to achieve those goals. When encouraged to make decisions, students perceive it as taking control of their learning and develop personal ownership. In term of responsibility, students become accountable for the consequences of their goals, decisions, and actions. They assume responsibility for managing their learning processes and project completion (2016: 715).*

Some studies investigated the influence of motivational factors and self-regulatory strategies on autonomous learning behaviour (Kormos & Csizér, 2014). According to Dörnyei (2001), motivation could explain why people select a particular activity, how long they are willing to persist in it, and what amount of effort they invest in it. Successful learning performance goes hand in hand with this due to internal and/or external motivation.

Another concept to consider is the collaborative learning based on the role that students play as the main protagonists of their learning process. Deng & Tavares (2013) consider that learning within a community should be understood as some form of participation in that community. It is vital to explore students' engagement in online communities, particularly the factors that affect -facilitate and hinder- their participation. Some benefits of using social networks in HE are related to the sense of belonging to a community, emotional connections, seeking support, and digital trust. All of them can be factors involved in promoting the interactivity and fostering deeper and richer experiences.

Obviously, interactivity is regarded as a critical element to succeed in social network systems. Khoo, Forret & Cowie (2010) identify three forms of interactions as critical elements for the success: intellectual, social and emotional. Some social networks refer to this phenomenon

(interactivity) as a personal online publishing system for content development and management. Read-write-web, in contrast to the read-only-web, where users were merely passive consumer of information mainly, enhances the power of individuals and fosters a participatory culture of building, tinkering, learning, and sharing (Lee & Bonk, 2016). In both cases, interactivity occurs, although it can be weak or strong depending on the case.

From a pedagogical point of view, web-based discussions can contribute to develop students' reflective ability and critical thinking skills. People usually take time to reflect on what others read, watch, write or share. Also, it can bridge the communication gap among peers and between students from different contexts. When this occurs, the outcomes are better at performance, attitudes, teamwork, and communication skills.

Several studies (e.g. Ferdig & Trammell, 2004; Lu & Yeh, 2008) suggest that students are more engaged and find their learning more effective when they have the chance to actively participate in the process of knowledge construction, either using group social interaction or collaboration. This collaborative learning activates learning and encourages students to work together to achieve common goals (Duarte, 2015).

Collaboration and social interactions are also mainly a couple of functions that increase and empower the use of these spaces when students want to be connected with the world in the sense that they can reduce the geographic distance. Whether local or global, social networks enable collaborative content creation, individual and group reflection and up-to-date information regarding changes in collaborative spaces (Duffy & Bruns, 2006).

## Object of the study

This study was focused on analysing reflective notes about the use of social networks (Blogs,

Twitter and Pearltrees) for learning, from a group of students from three different universities: Nesna University College (Norway), the University of Szczecin (Poland) and the University of Extremadura (Spain). All students enrolled in the course want to acquire more specific knowledge of the practical uses of technology in society. Thus, the main aim of this paper was to analyse students' perceptions of the use of these social networks to explore motivating and inhibiting factors that impact their engagement in web-based discussions, considering three aspects: technological, social and educational factors.

## Methodology design

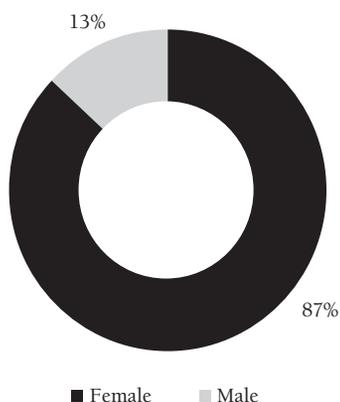
A case study is a research approach that was used in this research to generate an in-depth, multi-faceted understanding of a complex issue in its real-life context. A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (Yin, 2009: 18).

## Context

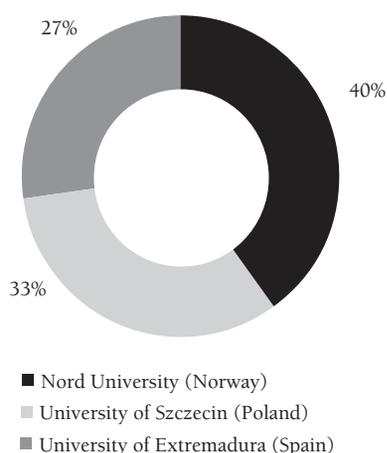
This study focused on an online course titled *ICT in Society*, which was taught in the second term of the academic year 2014/15. Students were required to accomplish two assignments that involved the active use of social media. Apart from practical work, each assignment required a metacognitive element in the form of reflective notes where students were asked to analyse the process of their work and of their learning through the assignments.

The first requirement was to create an account on a *blog*, *twitter* and *pearltrees* and explore their functionalities, i.e., how to upload comments and content, search information and

GRAPH 1. Sample of Genre



GRAPH 2. Sample of Country



collect, share and organize resources (texts, images, videos, websites). This knowledge was prerequisite to developing content-related work with the assignments. The following step was to initiate interactions and link resources with peer students, learn from others and become involved in professional communities and networks. Students were free to choose how they organize their communication and collaboration.

### Participants

The sample consisted of 15 international students who enrolled in the course *ICT in Society*, from Nesna University College (Norway) (6 cases), the University of Szczecin (Poland) (5 cases) and the University of Extremadura (Spain) (4 cases). All of them enrolled in the course because of their interest in socio-cultural and educational aspects of new technologies and the flexibility of learning environments.

Graphs 1 and 2 show the demographic information of the sample expressed in percentages.

### Data analysis

The qualitative data were analyzed using Nvivo Pro Version 11. The data were managed by importing the documents directly into the software. The qualitative analysis software was used to assist in the coding of the data into themes and subcategories. A provisional list of codes was determined beforehand as part of the research design. Then, a query was run to visualize the most frequently occurring words in the analyzed documents.

Graph 3 presents a word cloud, built by the most frequently occurring words or concepts listed in the reflective notes. The nodes and sub-nodes are visualized in Graph 4.

After the initial coding of the data, the codes were organized into a number of themes reflecting technological, social and educational factors, mostly. These are based on the literature revised during the framework of the article. The coding was reviewed by other researchers who had been involved in the work with students, and recoded iteratively until inter-observers' agreement was achieved.



## Results

In this part of the paper, the data were explored based on pedagogical, technological and social themes through analysing the reflective notes elaborated by the students. To systematize the results, firstly, data queries using matrix coding were run. Then, the codes that had the greatest impact on the analysis of the reflective notes were selected.

Nvivo allows flexibility for researchers to identify the nodes in different forms. To this end, the user can visualize the data considering two aspects: the gender and the universities that participated in the study. The impact that gender had in all the topics was very significant, since 13% of the participants were men and 87% were women.

### Matrix coding analysis: pedagogical factors

The data show a significant difference in some pedagogical factors between women and men, and universities. *Reflective thinking about*

*the process of learning with technology* is an important element because it has been codified 118 times, where 115 codes are from women and 68 from students from Nesna University College. It is very interesting how Norwegian students reflect on their *process of learning with technology* and *self-regulated learning process*.

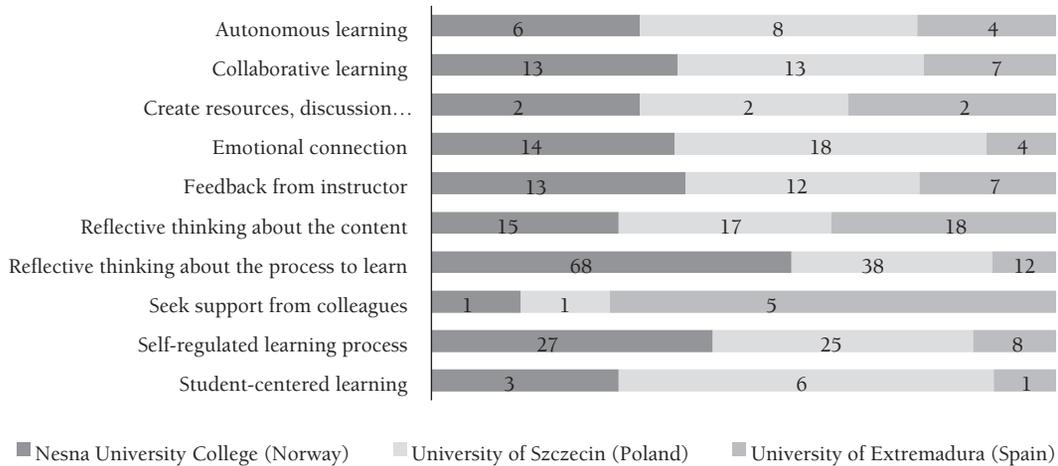
According to the results, the factors that have more impact in pedagogy are *reflective thinking about the process of learning with technology*, *self-regulated learning process*, *reflective thinking about the content*, *emotional connection*, *collaborative learning*, and *feedback from the instructor*. However, other aspects like *autonomous learning*, *student-centred learning*, *seek support from colleagues*, and *create resources and discussion*, are more difficult to extract from the reflective notes.

Graph 5 shows a visual interpretation of code-frequencies among universities. Predominantly, the students from Nesna University College and from the University of Szczecin are more explicit when they reflect and communicate their thoughts.

TABLE 1. Example of Matrix Coding Result-Pedagogical factors

Pedagogical Factors	Gender		Universities - Countries		
	Female	Male	Nesna University College (Norway)	University of Szczecin (Poland)	University of Extremadura (Spain)
Student-centred learning	10	0	3	6	1
Self-regulated learning process	60	0	27	25	8
Seek support from colleagues	7	0	1	1	5
Reflective thinking about the process of learning with technology	115	3	68	38	12
Reflective thinking about the content	44	6	15	17	18
Feedback from the instructor	30	2	13	12	7
Emotional connection	36	0	14	18	4
Create resources, discussion...	6	0	2	2	2
Collaborative learning	33	0	13	13	7
Autonomous learning	18	0	6	8	4

GRAPH 5. Pedagogical factors



In most of the cases, students have a positive experience using a modality of online courses to enhance learning experiences through social networks. They consider it is a way to learn positively in the sense of learning to use technically these technologies and in the way that they can learn with them. For example:

*I have learned and [...] tried to generate in the best way possible more informative texts. (Case 1: Spanish student)*

*Before I would not even think that services like Pearltrees can be used for educational purposes. It showed me whole new possibilities of using the Internet. (Case 4: Poland student)*

*I think the most important thing about the process is that I now enjoy using the computer, and I think it is interesting to read blogs and create discussions online. (Case 6: Norwegian student)*

*Network learning is changing traditional learning. However, it is important not to replace offline relationships with online relationships, because direct contact in interpersonal relationships brings many benefits. (Case 9: Polish student)*

However, some of them feel frustration and despair, and most of them recognize that the support given by the teachers to move forward is very necessary.

*The learning process has not always been fun. I have been extremely angry, confused, irritated and near to give up sometimes. I still don't like twitter that much, and I still feel stressed if I have too many pages open. (Case 6: Norwegian student)*

*I really appreciate the commitment of the teacher at the beginning of the e-learning course. As a future teacher, I admire her kindness and willingness to help. (Case 10: Polish student)*

*It's uplifting when I can be sure I will get the help if I ask for it. And if I have trouble with some of the tools in our work (Twitter, Wiki, etc.) there are people who really want to help me. (Case 10: Polish student)*

They also value the importance of self-regulating their own learning to achieve goals, gain knowledge and acquire skills. Collaborative learning is key to empower students as the main protagonists of the learning process.

Students can get away from traditional learning and self-manage their own knowledge; this makes them feel more motivated when learning. [...] I believe that if we make an appropriate use of the Internet, the disadvantages can be converted into advantages. (Case 2: Spanish student)

You need a lot of self-discipline, which I personally appreciate. I think this type of learning has great potential. [...] Also, I am still thinking about motivating other students (and myself) to communicate more with each other. [...] It increases the amount of materials you can find or read. I had probably never found some of the materials if it wasn't for the rest of the group. I've begun to have access more materials with much less effort. Plus, network learning experience allows a quick, easy and comfortable way of sharing each other's opinions on a subject. That helps to see the problem from different perspectives, which is very valuable. (Case 4: Polish student)

### Matrix coding analysis: technological factors

The data show a significant difference in some technological factors between women and men, and universities. The students remarked that they

used social networks to post information, share information and resources, and learn to use social networks, mainly. Post information was codified 50 times, where 47 codes are from women and 29 from Norwegian students. Students from different universities also remarked these issues. Other less important issues related to technical factors are time-consuming, seek information and resources, manage information, reduce geographic gap and dependence. Again, Norwegian students stand out regarding reflective notes and the numbers of codes extracted from them.

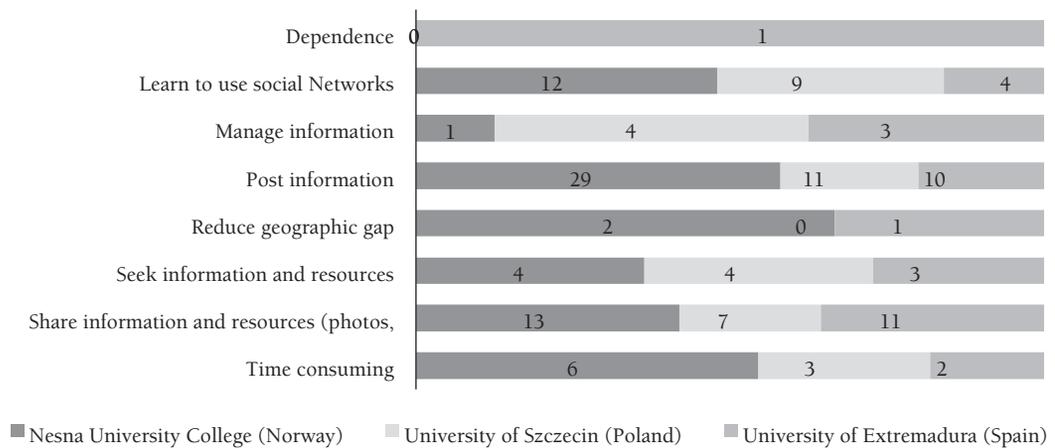
Graph 6 shows a visual interpretation of code-frequencies among universities. Predominantly, the students from Nesna University College are more explicit when they reflect and communicate their thoughts.

Basically, the first step of this course was to create a profile in different social networks and learn how to use them. After analysing the reflective notes, it was observed that not all the students had the same degree of expertise. Some of them had never imagined themselves doing that because they had a negative concept about technology and they had never thought about the potentialities that social networks may have in learning environments.

TABLE 2. Example of Matrix Coding Result– Technological factors

Technological Factors	Gender		Universities - Countries		
	Female	Male	Nesna University College (Norway)	University of Szczecin (Poland)	University of Extremadura (Spain)
Time consuming	11	0	6	3	2
Share information and resources (photos, videos, websites)	31	0	13	7	11
Seek information and resources	11	0	4	4	3
Reduce geographic gap	3	0	2	0	1
Post information	47	3	29	11	10
Manage information	8	0	1	4	3
Learn how to use social networks	24	1	12	9	4
Dependence	1	0	0	0	1

GRAPH 6. Technological factors



The students wrote their posts about topics suggested during the course, their personal life-experiences and sometimes participated in some event offers from their universities to inspire themselves.

*This meeting gave me inspiration to write my first blog-post and it gave me ideas for next ones. (Case 4: Poland student)*

*I have learned a lot about how to use the blog and some techniques. Techniques like how to embed a YouTube-movie, make a hyperlink and different settings around these functions. [...] I have replied on twitters that engaged me. I have also retweeted some twitters I liked, and I think it would be interesting to read again, or just "save". And I have started following many sites which give me a lot of valuable information and tips. [...] I have written a post about cyberbullying because it happened to me. (Case 5: Norwegian student)*

*Creating a twitter account was not a problem, and I was surprised how easy it is to tweet, and retweet. At the same time, I'm forgetting to tweet something when I read for example the newsletters. I guess I'll get used to it after a while. (Case 6: Norwegian student)*

*I think Twitter has several useful things there, which not everybody notice. To notice, you have to dig a bit, and you have to set your mind in an educational-mode. Twitter might not have been intended for educational use, but that does not mean that you can't use the site for that purpose. [...] The blog post went fine. I love writing, and it was easy finding a way to write what I wanted to. I tried to write it with some facts, but in a personal way. I didn't want to be too professional and serious, but in the way that I could help people interested in what I was writing. (Case 7: Norwegian student)*

*I found the work with the blog post quite easy; so, linking to other web pages on the Internet and using visual elements went well. [...] I had some problems when I wrote a comment to one of the students. [...] Maybe it was something related to the language. After that I tried not to post comments on her blog. (Case 11: Norwegian student)*

*At the beginning the most important thing for me was following people and having a look at what they post and talk about. Then I started writing my own tweets, retweeting others, videos, and links with different articles. (Case 12: Norwegian student)*

*I collected, shared and exchanged information. I finally got involved in discussions and tried to trigger them. (Case 13: Polish student)*

Students express some advantages and disadvantages about other issues related to technical factors, for example: *seek information and resources, manage information, and reduce the geographic gap.*

*I am convinced that twitter in the field of education has a great utility. This social network makes it possible to move a lot of people and also share information with others. This becomes an innovative way to learn, search and gather information. Students can get away from traditional learning and self-manage their own knowledge; this makes them feel more motivated when learning. (Case 2: Spanish student)*

*However, to get good learning results by using Twitter you have to choose carefully who to follow. That's why I think I have managed to build Personal Learning Networks. [...] Mine is mainly Pearltrees. But that is the basics of PLN — making an environment for studying that suits you best and can bring you the best outcome — and that is possible only when you find a platform that will allow you to collect materials and communicate with your group of interest easily. That is why I think that Pearltrees is a much better service to use for studying. (Case 4: Polish student)*

While in some reports from the UNESCO (Carlsen, Holmberg, Neghina, & Owusu-Boampong, 2016) remote education is considered a big potential to make learning and education more accessible and inclusive, students from Norway and Spain do not put a strong emphasis on it. In these contexts, there is an important geographic dispersion of the population because, at least in the University of Extremadura, many students came from rural areas, far from the cities, and in some cases not well communicated.

*When you study on the Internet much of the cooperation is lost because of the distance and the ability to work when you want, and when you have time. (Case 5: Norwegian student)*

Other concerns about *time-consuming and dependence* are reported by students in the following sense: some social networks are less motivating than others, and they consider that they spend quite a lot of time posting and seeking information.

*I will use it very little because my studies do not allow so, since I have examinations and a lot of assignments. (Case 1: Spanish student)*

*I have spent too much time on the making of the blog, and I'm still not happy with the way it looks. (Case 6: Norwegian student)*

*I used a lot of time getting to know different tools for the last task, and struggled a bit to figure out what I was supposed to do. (Case 7: Norwegian student)*

*No time limit — students can work on their course whenever they want to, not when they have to. It's really comfortable. [...] Time-consuming work — social networking websites are usually very addictive, students can spend much more time in the Internet than in reality. (Case 12: Norwegian student)*

*I simply expected another platform that required minimum effort, like Twitter. [...] I spent some significant time chatting. (Case 13: Polish student)*

### **Matrix coding analysis: social factors**

The data show a significant difference in some social factors between women and men, and universities. It is worth mentioning that students use social networks as a platform to *interact* and *connect* with each other. It is important to include in the theme *connectivity*

some other categories related it, in order to obtain more information from students, such as, *create a personal network and be part of the community*. *Connectivity* has been codified 101 times, where 97 codes are from women and 47 from Norwegian students. *Interactivity* also has a good position in the number of codes obtained during the process.

Graph 7 shows a visual interpretation of code-frequencies among universities. Predominantly, the students from Nesna University College and from the University of Szczecin are more explicit when they reflect and communicate their thoughts.

Students consider very important the role that connectivity plays when they use any social network. All of them followed their colleagues, interacted with them with more or less intensity, and some of them paid attention to other institutions that are close to their professional interests. Some advantages are the possibility of instant communication and the possibility to create a network. However, some of the

disadvantages are sometimes the difficulty to communicate with each other due to the fact that no one had English as their mother tongue.

*Possibility of instant communication.* (Case 2: Spanish student)

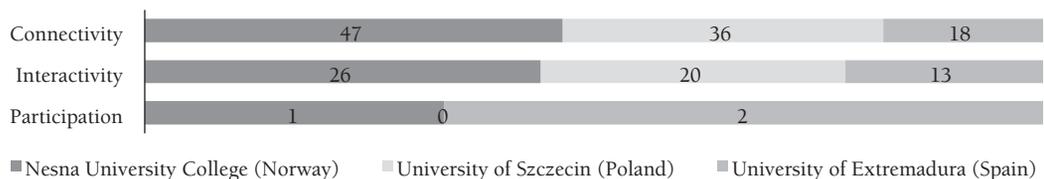
*The networking process is crucial to find people who are ambitious and committed to the society built in eLearning/networking group. [...] Also, I am still thinking about motivating other students (and myself) to communicate with them. [...] I believe that we all had more time to develop our connections and know each other a bit. It would be easier to build a quality network learning community.* (Case 4: Polish student)

*Network learning can be challenging in many ways, but also more efficient. Let's use language as an example of how it's more difficult and challenging. Most of the students taking this subject do not have Norwegian as their first language, neither do they speak English as their first language. The different levels can*

**TABLE 3. Example of Matrix Coding Result - Social factors**

Social Factors	Gender		Universities - Countries		
	Female	Male	Nesna University College (Norway)	University of Szczecin (Poland)	University of Extremadura (Spain)
Participation	3	0	1	0	2
Interactivity	57	2	26	20	13
Connectivity	97	4	47	36	18

**GRAPH 7. Social factors**



*make it harder to understand one another. We also know that body language says more than 75% of the language. It's harder to understand a joke, irony and sarcasm over the internet. It's also easier to cheat on papers or tasks.* (Case 6: Norwegian student)

*I felt it would be a bit weird for me to post a lot of things in English in front of all my Norwegian friends. [...] If you and others in your network are active learners on these pages, you can learn a lot from each other. It's all about discovering and sharing.* (Case 7: Norwegian student)

*Once again, I had problems with the language. Therefore, I wrote the lyrics in Norwegian, and then translated them using "Google translate" afterwards.* (Case 11: Norwegian student)

*I think the discussion forums online were rather inactive, so it's been a bit hard to participate.* (Case 6: Norwegian student)

*Getting involved in discussions with other students helped me to work on my blog.* (Case 13: Polish student)

## Discussion

In the present technological landscape, it is important to know the impact of the increasing demand of learning through technology to understand new educational approaches and pedagogies that foster remote education. Deng & Tavares (2013) agree that learning within a community must be understood as something concerned with participation in the community-based activities of creating, sharing and co-construction. It is vital to explore the students' engagement in online communities, particularly facilitating and hindering factors that affect their participation. In some of the students' reflections it is possible to visualize the importance of it to learn with others and make

a bigger network not only with colleagues but also with other professionals and institutions.

Therefore, instructors in this course attempt to develop a method to incorporate critical competences for higher education as digital skills, critical thinking, and collaborative learning to promote students' active participation in a learning process focused on concepts, such as, experiential, cooperative and interactive learning (Kaplan, Piskin & Bol, 2010).

Students perceive autonomy in their learning when the teacher supports their interests, preferences, values, and psychological needs, even in an online context. It helps students to self-regulate their own learning in order to achieve goals, gain knowledge and acquire skills. Also, collaborative learning has become a tool to empower students as the main protagonists during their learning process. Supportive learning environments provide more confidence for students to express their own needs and integrate them into online activities. With 87% women and 13% men, gender has a very significant impact on all the pedagogical, technological and social factors studied and how they influence the use of social networks to learn online.

However, there are several limitations in this study that suggest the need for future research. The analysis of pedagogical, technological and social factors involved in the process of building knowledge using social networks are not determinant for several reasons. Firstly, the frequency of the codes from the reflective notes from students are not enough data. Therefore, this research could be reinforced using other quantitative or qualitative techniques to obtain data that complement this first study. Secondly, the number of men that participated in this course was low. Thus, men appeared less expressive in their way to verbalize their thoughts in the reflective notes. Therefore, it could be interesting to take a bigger sample and consider gender differences. Thirdly, sometimes

it was difficult to understand the point of view of the students because some of them have poor arguments and problems to write English. In fact, English is not the mother tongue of any of the students who participated in the study. However, it is very important to emphasize the effort that the students made to understand each other. Finally, the sample chosen slightly represents the larger group of interest from each of the countries studied. Therefore, it is hard to extrapolate these findings at the local and national levels.

On the other hand, some strengths are that the students had the possibility to contact other students from different cultures,

and interchange impressions about some technological issues. This was a motivating and positive aspect to consider and explore deeply in future studies.

## Acknowledgements

This research was supported by the Extremadura Government within the Program “Becas de Movilidad al Personal Docente e Investigador de la Universidad de Extremadura y de los Centros Tecnológicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura en centros extranjeros de Enseñanza Superior y/o Investigación”. 2015 Call. Published DOE, Number 108, Monday, June 8th 2015.

## References

---

- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C. & Owusu-Boampong, A. (2016). *Closing the gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Cheung, W. S., Hew, K. F. & Ng, C. S. L. (2008). Toward an understanding of why students contribute in asynchronous online discussions. *Journal of Educational Computing Research*, 38(1), 29-50. doi:10.2190/EC.38.1.b
- De-Marcos, L., García-López, E., García-Cabot, A., Medina-Merodio, J., Domínguez, A., Martínez-Herráiz, J. & Díez-Folledo, T. (2016). Social network analysis of a gamified e-learning course: Small-world phenomenon and network metrics as predictors of academic performance. *Computers in Human Behavior*, 60, 312-321. doi:10.1016/j.chb.2016.02.052
- Deng, L. & Tavares, N. J. (2013). From moodle to facebook: Exploring students' motivation and experiences in online communities. *Computers & Education*, 68, 167-176. doi:10.1016/j.compedu.2013.04.028
- Deng, L. & Yuen, A. H. K. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*, 56(2), 441-451. doi:10.1016/j.compedu.2010.09.005
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- Duarte, P. (2015). The use of a group blog to actively support learning activities. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 103-117. doi:10.1177/1469787415574051
- Duffy, P. & Bruns, A. (2006). The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities. In *Proceedings Online Learning and Teaching Conference*, 31-38, Brisbane.
- Ferdig, R. E. & Trammell, K. D. (2004). Content delivery in the 'Blogosphere'. *THE Journal: Technological Horizons in Education*, 31(7), 12-16.
- Figueiredo, M., Bidarra, J., González-Pérez, A. & Godejord, B. J. (2017). Promoting autonomous work of students with the MILAGE learn+ app. Paper presented at the *11th International Technology, Education and Development Conference - INTED2017 Proceedings*, Valencia, Spain. 7660-7667. doi:10.21125/inted.2017.1778
- González-Pérez, A. (2014). Characterization of inclusive practices in schools with Education technology. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, 357-363. doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.322

- González-Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 259-276. doi:10.6018/j/222591.
- González-Pérez, A. (2017). Dinamización tecnológica de la escuela a través del liderazgo del coordinador TIC. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 115-125.
- González-Pérez, A. & De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. doi: 10.6018/rie.33.2.198161
- Heemskerck, I., Volman, M., ten Dam, G. & Admiraal, W. (2011). Social scripts in educational technology and inclusiveness in classroom practice. *Teachers and Teaching*, 17(1), 35-50. doi: 10.1080/13540602.2011.538495
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi:10.1037/a0019682
- Kaplan, M. D., Piskin, B. & Bol, B. (2010). Educational blogging: Integrating technology into marketing experience. *Journal of Marketing Education*, 32(1), 50-63. doi:10.1177/0273475309335652
- Khoo, E., Forret, M. & Cowie, B. (2010). Lecturer-student views on successful online learning environments. *Waikato Journal of Education*, 15(3), 17-34.
- Kirschner, P., Strijbos, J. W., Kreijns, K. & Beers, P. J. (2004). Designing electronic collaborative learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 47-66.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275-299. doi:10.1002/tesq.129
- Lee, E. & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 707-734.
- Lee, J. & Bonk, C. J. (2016). Social network analysis of peer relationships and online interactions in a blended class using blogs. *The Internet and Higher Education*, 28, 35-44. doi:10.1016/j.iheduc.2015.09.001
- Lu, L. & Yeh, C. (2008). Collaborative e-learning using semantic course blog. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 6(3), 85-95.
- Martínez, A., Dimitriadis, Y., Rubia, B., Gómez, E. & de la Fuente, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers & Education*, 41(4), 353-368. doi:10.1016/j.compedu.2003.06.001
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What Autonomy-Supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. doi:10.1086/501484
- Rovai, A. P. & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: a comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-13.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 60-68. doi:10.1016/j.chb.2012.12.032
- Thompson, E. W. & Savenye, W. C. (2007). Adult learner participation in an online degree program: A program-level study of voluntary computer-mediated communication. *Distance Education*, 28(3), 299-312. doi:10.1080/01587910701611336
- Xie, K., Debacker, T. K. & Ferguson, C. (2006). Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 67-89. doi:10.2190/7BAK-EGAH-3MH1-K7C6
- Yin, R. K. (2009). *Case study research, design and method*. London: Sage Publications Ltd.

## Resumen

---

### *Redes sociales como herramientas para enriquecer ambientes de aprendizaje en la educación superior*

**INTRODUCCIÓN.** Las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje en una sociedad conectada, donde aprender a trabajar con otros y autorregular el propio aprendizaje, son elementos importantes para enriquecerse interaccionando, mejorar el compromiso por aprender e incrementar el sentido de comunidad. **MÉTODO.** El propósito de este artículo es analizar, a través de estudios de caso, la percepción de los estudiantes que usan las redes sociales como entorno de aprendizaje. Para ello, se requirieron notas reflexivas a los estudiantes y se analizaron con Nvivo Pro versión 11. La muestra final se configuró con 15 estudiantes (casos) que lograron culminar con éxito todas las tareas. Los estudiantes eran de Nesna University College (Noruega), de la Universidad de Szczecin (Polonia) y de la Universidad de Extremadura (España). **RESULTADOS.** Los resultados dan algunas pistas sobre la participación de los estudiantes en el proceso de creación de conocimiento a través de las redes sociales, teniendo en cuenta los factores pedagógicos, tecnológicos y sociales analizados. Los estudiantes noruegos y polacos son estudiantes más autónomos, reflexionan más sobre el proceso de cómo aprenden con la tecnología y autorregulan su proceso de aprendizaje. En todos los países, la mayoría de ellos pasó mucho tiempo aprendiendo a usar las redes sociales seleccionadas para el estudio e invirtieron mucho tiempo publicando entradas. Además, los estudiantes consideran muy importante el rol que juega la conectividad y la interactividad cuando usan cualquier red social. **DISCUSIÓN.** La tecnología es una poderosa herramienta para ampliar y crear oportunidades para innovar en la educación superior, y las redes sociales ofrecen nuevas formas de aprendizaje en una sociedad cada vez más conectada, donde aprender a trabajar con otros y colaborar se han convertido en habilidades importantes a considerar. La promoción de enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante para alentar e involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones y en el proceso de aprendizaje es una estrategia efectiva para explotar las oportunidades de aprender en línea. Los estudiantes valoran la importancia de la autorregulación de su propio aprendizaje para conseguir objetivos, conocimientos y habilidades. El aprendizaje colaborativo es una pieza clave para empoderar a los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de aprender.

**Palabras clave:** *Aprendizaje potenciado por la tecnología, Educación superior, Aprendizaje centrado en el estudiante, Redes sociales, Nvivo, Análisis cualitativo.*

## Résumé

---

### *Les réseaux sociaux comme un outil pour enrichir les environnements d'apprentissage dans l'enseignement supérieur*

**INTRODUCTION.** Les technologies numériques offrent des nouvelles opportunités d'apprentissage dans une société connectée, où apprendre à travailler avec les autres et à s'autoréguler permettent d'enrichir l'interaction, réaffirment l'engagement vis-à-vis de l'apprentissage et renforcent le sens de communauté. **MÉTHODE.** Le but de cet article est d'analyser, à travers des études de cas, la perception des étudiants qui utilisent les réseaux sociaux comme environnement d'apprentissage. Pour cela, des notes réflexives ont été demandées aux étudiants

et analysées avec Nvivo Pro version 11. L'échantillon final a été mis en place avec 15 étudiants (cas) qui ont réussi à accomplir toutes les tâches. Les étudiants participants provenaient du Nesna University College (Norvège), de l'Université de Szczecin (Pologne) et de l'Université d'Extremadure (Espagne). **RÉSULTATS.** Les résultats fournissent des informations qui montrent la participation des étudiants au processus de création de connaissances à travers les réseaux sociaux en tenant compte des facteurs pédagogiques, technologiques et sociaux. Les étudiants norvégiens et polonais sont des étudiants plus autonomes, réfléchissent plus que les autres sur leur processus d'apprentissage au moyen de la technologie et tendent à l'autorégulation de leur processus d'apprentissage. Dans tous les pays, la plupart d'entre eux ont passé beaucoup de temps à apprendre à utiliser les réseaux sociaux sélectionnés pour l'étude et ont investi beaucoup de temps à publier des posts. En outre, les étudiants considèrent que le rôle de la connectivité et de l'interactivité est très important lors de l'utilisation de tout réseau social. **DISCUSSION.** La technologie est un outil puissant pour élargir et créer des opportunités d'innovation dans l'enseignement supérieur et les réseaux sociaux offrent de nouvelles formes d'apprentissage dans une société de plus en plus connectée, où apprendre à travailler et à collaborer avec d'autres est devenu une compétence qui mérite d'être considérée. La promotion d'approches d'apprentissage centrés sur l'apprenant pour encourager et impliquer les étudiants dans la prise de décision et dans le processus d'apprentissage est jugé une stratégie efficace pour exploiter les opportunités d'apprentissage en ligne. Les étudiants apprécient l'importance de l'autorégulation de leur propre apprentissage pour atteindre les objectifs, les connaissances et les compétences établies. L'apprentissage collaboratif est un élément clé pour donner aux étudiants les moyens d'agir en tant que protagonistes de leur propre processus d'apprentissage.

**Mots-clés:** *Apprentissage amélioré par la technologie, Enseignement supérieur, Apprentissage centré sur l'apprenant, réseaux sociaux, Nvivo; analyse qualitative.*

## **Author profile**

---

### **Alicia González Pérez**

Senior lecturer in the Teacher Training College at the University of Extremadura. She got a Doctorate Dissertation Award (2014) and PhD with European Mention in Education (2011) from the University of Seville. She is author of several National and International journal articles, book chapters and a book about educational policies and ICT, educational technology, higher education and gender. She has been collaborating and participating in different International, European, National and Autonomous projects about education and technology. Nowadays, she is the Spanish coordinator of MILAGE Project: Interactive Mathematics by implementing a Blended-Learning model with Augmented Reality and Game books, an Erasmus + funded by the European Commission (2015-2018).

E-mail: [aliciagp@unex.es](mailto:aliciagp@unex.es)

Correspondence address: Teacher Training College. Avd. de la Universidad, s/n. P.C. 10003. Cáceres. Spain.



# MEJORANDO LA INTERACCIÓN EN EL AULA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA

## *Improving interaction in the classroom through collaborative action research*

GAIZKA HERNÁNDEZ<sup>(1)</sup> Y CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Colegio María Auxiliadora y Centro Universitario Cesine, en Santander

<sup>(2)</sup> Universidad de Cantabria

DOI: 10.13042/Bordon.2018.60079

Fecha de recepción: 19/09/2017 • Fecha de aceptación: 30/05/2018

Autor de contacto / Corresponding author: Gaizka Hernández. E-mail: gaizka.hernandez@hotmail.com

---

**INTRODUCCIÓN.** La investigación ha puesto de manifiesto la relevancia de las prácticas docentes basadas en el diálogo y la interacción en las aulas para la mejora de las relaciones docentes. Sin embargo, en España, aún se requiere mucho más estudio sobre la interacción como método de enseñanza-aprendizaje para lograr que sea un método más ampliamente empleado. En este artículo se sintetiza un estudio autocrítico de un docente novel dirigido a conocer y mejorar su interacción con los estudiantes en el aula. **MÉTODO.** Para la realización de este estudio se ha puesto en marcha un proceso de investigación-acción colaborativo entre los autores dirigido a explorar las posibilidades y límites de la interacción en un curso de Formación Profesional para el Empleo y una asignatura de un grado universitario. **RESULTADOS.** Este trabajo revela las numerosas y complejas fortalezas y debilidades del docente y la evaluación de sus principios de procedimiento a través de las diferentes fases de un ciclo de investigación-acción colaborativa (planificación, acción y reflexión), revelando aspectos relevantes susceptibles de mejora (fijar unas normas de intervención en el aula, promover más la participación del alumnado, saber cortar debates a tiempo, etc.). **DISCUSIÓN.** Es posible destacar el enorme potencial de la revisión autocrítica para la mejora del desarrollo profesional docente, pudiendo la misma ser de utilidad a gran número de docentes noveles que entienden que la interacción en el aula es relevante y necesaria y les gustaría que sus clases fuesen más allá de las lecciones magistrales, propiciando el diálogo y la interacción en el aula.

**Palabras clave:** *Desarrollo profesional, Autoevaluación, Interacción verbal, Investigación-acción.*

---

## Marco teórico

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje la interacción entre el profesorado y el alumnado desempeña un papel fundamental en la promoción del aprendizaje y la mejora de las relaciones de convivencia en las aulas porque humaniza las relaciones y potencia la comunicación pedagógica (De Longhi, Ferreyra y Peme, 2012; Tlhoale, Hofman y Winnips, 2014; Ingram y Elliott, 2014; Haneda, Teemant y Sherman, 2016). Sin embargo, las prácticas docentes interactivas se emplean con carácter puntual y su uso no es dominante en ningún nivel del sistema educativo (Scott, Mortimer y Aguiar, 2006). Ante esto, es necesario superar el modelo comunicativo unidireccional en el que el profesor es el depositario del saber para apostar por fórmulas de trabajo interactivas en las que el alumnado pueda compartir lo comprendido, sus dificultades, sus inquietudes, participando en el proceso de construcción del conocimiento (De Longhi, Ferreyra y Peme, 2012; Ingram y Elliott, 2014; Álvarez, 2016), así como vías para que el profesorado comparta sus estrategias docentes de interacción (Haneda, Teemant y Sherman, 2016; Willegems, Consuegra, Struyven y Engels, 2017; Stockero, Rupnow y Pascoe, 2017).

Una clase interactiva permite que el mensaje se someta a consideración por todas las personas implicadas intercambiando significados y resolviendo dudas de forma conjunta de manera que el conocimiento se transforme y se interiorice mejor, a través de la suma de los diferentes saberes del alumnado-profesorado (De Longhi, Ferreyra y Peme, 2012; Tlhoale, Hofman y Winnips, 2014; Álvarez, 2016). Este modelo de trabajo promueve que el profesorado realice un seguimiento del aprendizaje de los alumnos detectando errores y lagunas y realizando una evaluación de la evolución general de sus aprendizajes. Asimismo, los estudiantes pueden comunicar, proponer y negociar significados, desarrollando procesos cognitivos superiores (Mercer y Howe, 2012; Longhi, Ferreyra y Peme, 2012; Stockero, Rupnow y Pascoe, 2017).

Al mismo tiempo, la interacción entre pares también es un elemento de relevancia para el aprendizaje y de desarrollo psicosocial y cognitivo (Jourand, Adé, Sève, Komar y Thouvarecq, 2017). De acuerdo con las investigaciones realizadas, se ha demostrado que a más interacción entre los agentes que configuran el aula, más posibilidades de pensamiento, participación, motivación, satisfacción y aprendizaje (Tlhoale, Hofman y Winnips, 2014; Yannuzzi y Martin, 2014; Stockero, Rupnow y Pascoe, 2017).

Hay poca investigación didáctica sobre las prácticas docentes interactivas (Richardson y Radloff, 2014). No obstante, y pese a esto, hoy día contamos con algunas evidencias en la materia. Por ejemplo, el estudio de Scott, Mortimer y Aguiar (2006) en clases de ciencias en Brasil ha permitido identificar las claves del discurso autoritario tradicional (unidireccional) y del dialógico (interactivo). A modo de síntesis, mostramos algunas de las diferencias que han encontrado estos autores y que nos resultan muy ilustrativas del enfoque de interacción en el aula deseable en un docente actual.

El estudio de DeLonghi, Ferreyra y Peme (2012: 184-188) en Argentina analizando interacciones comunicativas empleadas por diferentes profesores en clases de ciencias permitió identificar cuatro grandes tipos de circuitos dialógicos que ayudan a evaluar el grado y calidad de la interacción que se produce en las aulas ampliando el modelo anterior de Scott, Mortimer y Aguiar. (1) Flujo de transmisión de contenidos: se trata de una clase expositiva tradicional en la que el docente explica al alumnado un saber sin ningún tipo de cuestionamiento. (2) Exposición abierta: son clases en las que el docente solicita participación al alumnado con la finalidad de controlar los aspectos que conoce del tema. (3) Diálogo controlado: el docente interroga al alumno con la finalidad de conocer sus ideas y genera estrategias para que los estudiantes se expresen de forma verbal incentivando la participación de todos. Sus intervenciones provocan opiniones diversas que este reúne para

TABLA 1. Características del discurso autoritario y dialógico

	Discurso	
	Autoritario	Dialógico
Definición básica	Centrarse en una sola perspectiva, normalmente la visión de la ciencia de la escuela	Abierto a diferentes puntos de vista
Características típicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirección prescrita en avanzar</li> <li>• Límites de contenidos claros</li> <li>• No interanimación de ideas</li> <li>• Más de un punto de vista puede ser representado pero se enfoca solo uno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios de dirección a medida que las ideas son introducidas y exploradas</li> <li>• Sin límites de contenido</li> <li>• Variable (baja-alta) interanimación de ideas</li> <li>• Más de un punto de vista es representado y considerado</li> </ul>
El papel del maestro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La autoridad del maestro es clara</li> <li>• El maestro prescribe la dirección del discurso</li> <li>• El profesor actúa como guardián de los diferentes puntos de vista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El maestro asume un papel neutral evitando comentarios evaluativos</li> <li>• Mayor simetría en las interacciones profesor-alumno</li> </ul>
Intervenciones del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ignora / rechaza las ideas de los estudiantes</li> <li>• Reestructura las ideas de los estudiantes</li> <li>• Hace preguntas de instrucción</li> <li>• Comprueba y corrige</li> <li>• Restringe la dirección del discurso para evitar la dispersión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incita a las contribuciones de los estudiantes</li> <li>• Busca aclaraciones y mayor elaboración</li> <li>• Hace preguntas genuinas</li> <li>• Comprueba el entendimiento de los estudiantes</li> <li>• Compara y contrasta perspectivas diferentes</li> <li>• Fomenta la iniciación de ideas</li> </ul>
Demandas sobre los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir instrucciones y señales del maestro</li> <li>• Desarrollar las orientaciones científicas a partir del lenguaje del docente</li> <li>• Aceptar el punto de vista de la ciencia escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar puntos de vista personales</li> <li>• Escuchar a los demás (estudiantes y profesor)</li> <li>• Dar sentido a las ideas de los demás</li> <li>• Construir y aplicar nuevas ideas a través de hablar con otros</li> </ul>

Fuente: Scott, Mortimer y Aguiar (2006: 628).

darles perspectiva en el contexto de lo preguntado y del desarrollo del tema. El conocimiento del docente es el referente que vigila el contenido que debe ser aprendido. (4) Indagación dialógica orientada por el docente: el profesor interpreta todas las intervenciones de sus alumnos como válidas para ser incluidas en el hilo del desarrollo temático que se está dando y trabaja a partir de ellas. Va agrupándolas y provocando su análisis por parte del grupo. Los alumnos no solo expresan su conocimiento sino que también dan su interpretación del mismo y comentan sobre la manera en que lo comprenden, dan sus opiniones y emiten hipótesis. Entonces, a

diferencia del caso anterior, no solo aparecen situaciones para que el alumno exprese sus ideas, sino también para que, volviendo sobre ellas, las explore y vaya logrando generar rectificaciones sucesivas, las cuales dan pie al docente para introducir nuevos contenidos en la clase.

Uno de los aspectos más relevantes de las aulas en las que se produce una interacción dialógica amplia y fluida ha sido puesta de manifiesto por Reza y Broth (2012) cuando definen el concepto de “*emergent learnables*”, en tanto que demuestran científicamente a través del estudio

de clases de segundas lenguas en Suecia que hay conceptos, materiales, recursos y gestos “*aprendibles emergentes*” que solo se pueden producir si existe en el aula la posibilidad de interacción con otros.

La investigación de Richardson y Radloff (2014) en Australia examinó datos de numerosos alumnos y profesores concluyendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje por interacción generan niveles más altos de participación de los estudiantes, una mayor satisfacción, una mejor autoorientación académica y una tasa de abandono inferior. Asimismo, el estudio de Yannuzzi y Martin (2014) sobre la introducción de dilemas y debates en el aula demuestra que resulta relevante recuperar la voz de los alumnos en el aula porque les permite expresarse, construir su identidad y mejorar sus relaciones con el profesorado. En esta misma línea, el estudio de Ingram y Elliott (2014) ha concluido que la metodología dialógica permite adquirir la competencia comunicativa, entender las normas de comunicación oral en el aula, tolerar mejor los periodos de silencio, esperar el turno de palabra y aprovecharlo cuando se dispone de él con mejores argumentaciones.

En España, el estudio de Prados y Cubero (2016) sobre el empleo de invocaciones académicas o experienciales en el aula por parte del docente verifica que esta estrategia facilita la construcción del conocimiento en el aula y la apropiación por parte de los alumnos y alumnas de las formas de habla y los modos de discurso que son específicos de contextos educativos, generando a la par un caldo de cultivo de interés para la mejora de la formación del profesorado universitario.

Por otro lado, el estudio de Jourand, Adé, Sève, Komar y Thouvarecq (2017) con alumnado de educación física en Francia ha indagado sobre la comprensión de la naturaleza de la actividad cooperativa entre el alumnado demostrando tres tendencias: la co-construcción, la confrontación y la delegación, revelando porcentajes diversos en función de la actividad, los modos

de interacción y el contexto. Johnson (2017) a través de sus estudios desarrollados en Nepal y Reino Unido también ha puesto de manifiesto que cuanto más se escuche la voz del alumnado en las aulas, más posibilidades hay de que los estudiantes contribuyan al respeto intergeneracional, hacia la democracia participativa y a la confianza entre jóvenes y adultos.

Álvarez (2016: 31) afirma que “el profesorado tiene el deber de generar en su día a día situaciones didácticas de diálogo y reflexionar sobre las mismas para perfeccionar su modelo comunicativo en el aula, potenciando así (poco a poco) su desarrollo profesional docente”. En línea con este enfoque, sin embargo, nos preguntamos cómo puede un docente reflexionar sobre sus interacciones dialógicas para llegar a transformar su práctica (Willegems, Consuegra, Struyven y Engels, 2017). Cuando el profesorado se inicia en el ejercicio profesional pedagógico, tarde o temprano se ve abocado a modificar su práctica inicial en busca de un saber hacer más acorde a la realidad del aula y más alineado con las expectativas y problemática particular de su alumnado. La gran mayoría se enfrenta a dicha práctica desde la experiencia como alumno y mediante teorías o discursos pedagógicos abstractos y generales adquiridos en las instituciones formadoras de docentes (Pillen, Den Brok y Beijaard, 2013; Eady, Drew y Smith, 2015), por lo que requieren formación específica y permanente al respecto (Wyatt y Chapman-DeSousa, 2017).

El enfoque del profesor reflexivo aporta claves fundamentales, en tanto que puede ayudar al docente a acercar la teoría y la práctica educativa, a dominar su propia evolución, a perfeccionar sus competencias y aumentar sus saberes profesionales (Schön, 1992; Perrenoud, 2004). En esta línea, la investigación-acción resulta un método eficaz para construir el saber pedagógico del docente y comienza por someter a crítica la propia práctica a través de una reflexión profunda del propio saber pedagógico y de las teorías implícitas sobre el cómo actuar. Se trata de cuestionar la puesta en valor de las teorías

pedagógicas, de forma que el profesional adquiere un conocimiento profundo y una mayor comprensión de cómo se estructura su práctica, identificando sus propias fortalezas y debilidades (Kemmis, 2009; Eady, Drew y Smith, 2015; Haneda, Teemant y Sherman, 2016). Para autores como Willegems, Consuegra, Struyven y Engels (2017), por ejemplo, la colaboración entre docentes noveles y experimentados facilita este proceso. Es el caso de este estudio, en el que un docente novel (Gaizka) se enfrenta a un análisis autocrítico de su propia interacción comunicativa en sus clases para potenciar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y su propio desarrollo profesional docente en colaboración con otro en un estadio más avanzado.

## Método

El objetivo de este estudio es desarrollar un proceso de investigación-acción para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de Gaizka, explorando sus propias posibilidades y límites en la implementación de un modelo dialógico en la enseñanza que pueda servir de modelo para otros docentes noveles que se estén replanteando su enfoque comunicativo en el aula.

La investigación planteada en este trabajo hace referencia a un modelo cualitativo de investigación-acción participativa y fue desarrollada principalmente por Gaizka Hernández, en colaboración con Carmen Álvarez Álvarez en la Formación Profesional para el Empleo y los Estudios Universitarios, donde imparte docencia con carácter intensivo desde hace tres cursos revisando su práctica desde la reflexión espontánea que todo docente inevitablemente hace de algún modo, pero no con sistematicidad. Planear la realización de una investigación-acción sistemática ha sido un reto para Gaizka (docente novel), que se ha beneficiado de la tutoría permanente y observación puntual de Carmen durante el proceso (docente experimentado). El estudio, dada esta situación, debe leerse en

clave de introducción a la investigación-acción, ya que el proceso de desarrollo del mismo, pese a que se ha desarrollado con rigor, es una primera aproximación investigadora, nutrida a pequeña escala de planteamientos teóricos inspiradores (Gaizka se ha iniciado en la lectura de obras y artículos sobre interacción dialógica, pero no adoptó apriorísticamente dimensiones teóricas para el análisis de su práctica, sino que el estudio partió de la convicción de que debía actuar inicialmente sobre su propia conciencia reflexiva desde la satisfacción/insatisfacción con su experiencia práctica).

Los participantes en el estudio, además de los autores del presente artículo, han sido nueve alumnos y una alumna del curso de Formación Profesional para el Empleo denominado “Actividades auxiliares de almacén” y dos alumnos y seis alumnas de la asignatura “Logística y gestión de la calidad”, correspondiente al tercer curso del Grado de Dirección y Administración de Empresas. La Formación Profesional para el Empleo es una formación dirigida tanto a personas ocupadas como en situación de desempleo, cuyas posibilidades y vías de inserción social y/o laboral resultan complicadas, siendo el principal objetivo la mejora de la cualificación profesional y capacidad de inserción a través del aprendizaje de distintas competencias profesionales. Los estudios universitarios de grado se engloban dentro de la educación superior que alude a la última etapa del proceso de aprendizaje académico. Los datos han sido recabados, de forma intensa y concentrada entre los meses de noviembre del 2016 y mayo de 2017, en una ciudad del norte de España, cuando Gaizka ha actuado como docente con sus grupos de clase, creados con criterios ajenos a este estudio por parte de las autoridades educativas correspondientes.

Las principales técnicas e instrumentos de recogida de datos en el transcurso de la investigación con el grupo del curso “Actividades auxiliares de almacén” han sido: (1) observaciones realizadas por parte del docente, de un observador externo y sus correspondientes grabaciones

de vídeo-audio, dirigidas a analizar los aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora que el docente por sí mismo iba percibiendo a diario; (2) cuestionarios realizados por el alumnado de forma semanal para recabar información anónima del alumnado asistente a las clases; y (3) grupos de discusión con una muestra aleatoria de alumnos y alumnas que ayudasen a triangular metodológicamente las observaciones del docente y la información de los cuestionarios, así como a saturar informaciones respecto a los aspectos positivos, negativos y las propuestas de mejora (se fijó un día y hora y asistieron voluntariamente los alumnos interesados). El primer grupo de discusión, con una duración de 4 horas y 17 minutos, se desarrolló con parte del alumnado del curso “Actividades auxiliares de almacén”. Nueve varones de edades comprendidas entre los 27 y los 52 años y una mujer de 47 años. El segundo grupo de discusión se dirigió a la triangulación, con una duración de 2 horas y 43 minutos, se desarrolló con parte del alumnado de la asignatura “Logística y gestión de la calidad”. En este segundo caso, el número de mujeres es de seis, mientras que el número de varones se reduce a dos, todos ellos en edades comprendidas entre los 22 y 25 años. De esta forma, la muestra total se compone de once varones y siete alumnas, en edades comprendidas entre los 22 y 52 años, y que aun siendo la asistencia voluntaria, dicha muestra constituye un 45% del total del alumnado. Los principales ejes de debate fueron la interacción dialógica en el aula, trabajo colaborativo en el aula, el papel del docente y del alumnado, la influencia del contexto del alumnado en el aprendizaje, autonomía del alumnado en el aprendizaje, etc.

Para el estudio se han utilizado diversas técnicas; observación, cuestionarios y grupos de discusión, e instrumentos de recogida de información; diario reflexivo del docente, guión semiestructurado del observador externo, registro mediante grabaciones de vídeo y audio de las sesiones, cuestionarios de preguntas abiertas a complementar por el alumnado y grupos de discusión mediante guión semiestructurado. A

través de estas técnicas e instrumentos se obtiene información relevante clasificada como: aspectos positivos, negativos, aportaciones de mejora, episodios destacados, punto de vista y percepción del alumnado en relación con las cuestiones objeto de estudio del presente trabajo.

Toda la información recopilada a través de las diferentes técnicas e instrumentos, fue analizada mediante un exhaustivo análisis de contenidos estructurado en cuatro fases que se desarrollarán en el apartado de resultados. En dichas fases, se analizan todos los datos recopilados en relación con la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificando los aspectos positivos, los negativos y los posibles puntos de mejora. Cada fase se dirigió a obtener datos concretos, de tal modo que hubiese una sistematización de la recogida de información.

- Fase inicial: transcurre durante la primera semana del curso “Actividades auxiliares de almacén” donde se recogen datos mediante las observaciones diarias del docente y plasmadas en su diario reflexivo, las grabaciones de vídeo y audio realizadas a lo largo de las primeras sesiones, y los cuestionarios cumplimentados por el alumnado el primer día de curso y el último día de la primera semana. En esta semana el cuestionario pretende triangular las perspectivas de los diferentes sujetos (profesor y alumnado) respecto a la docencia en ese periodo inicial.
- Fase de desarrollo: transcurre entre la segunda y cuarta semana del curso y además de las técnicas mencionadas en la fase anterior, se complementa con las observaciones de un observador externo (Carmen) que dio *feedback* oral y por escrito al docente sobre sus potencialidades, sus limitaciones y propuestas de mejora respecto a cómo ha visto sus interacciones comunicativas en el aula, contribuyendo metodológicamente al rigor de los resultados del estudio al desarrollar una triangulación de sujetos.

- Fase final: se realiza durante la última semana del curso y también recoge las observaciones diarias del docente, las grabaciones de vídeo y audio, los cuestionarios cumplimentados por el alumnado, y se suplementa con un grupo de discusión al finalizar el curso para saturar informaciones y triangular metodológica y temporalmente la recogida de datos.
- Fase complementaria: ha consistido en un grupo de discusión realizado con el alumnado de la asignatura “Logística y gestión de la calidad” para triangular la propia acción docente de Gaizka en dos contextos de trabajo muy distintos ya que su docencia universitaria se produjo en un periodo posterior a las tres fases previas. Su objetivo fue revisar si los cambios efectuados en el modo de dar clase de Gaizka se habían asentado en su siguiente experiencia docente y los alumnos reconocían una pedagogía dialógica.

El objeto del análisis a través de las diferentes técnicas de recogida utilizadas en cada fase se ha centrado, por un lado, en analizar los datos recopilados en relación con la interacción en el aula y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por otro, en identificar aspectos positivos, negativos y posibles puntos de mejora. Para asegurar el rigor de los datos en los procesos y los resultados en la investigación cualitativa hemos tenido en cuenta: la triangulación de métodos (diferentes técnicas de recogida de información), sujetos (docente novel, alumnado y docente experimentado), espacios (curso de Formación Profesional para el Empleo y asignatura universitaria) y tiempos (inicio, desarrollo y fin del curso) y la saturación sobre los temas que al respecto han ido emergiendo.

## Resultados

Los resultados obtenidos en relación con los datos recogidos por medio de los diferentes instrumentos y técnicas han sido clasificados en

torno a un criterio cronológico en cuatro fases diferentes: (1) inicial; (2) de desarrollo; (3) final; y (4) complementaria. Las tres primeras fases se desarrollan en el curso “Actividades auxiliares de almacén”, mientras que la fase complementaria se realiza en la asignatura “Logística y gestión de la calidad”, con el propósito de obtener una mayor triangulación y saturación de los datos sobre Gaizka como un docente que fomenta el diálogo en el aula pasados unos meses con respecto a la primera, en otro contexto y con otros alumnos.

Por cuestiones de espacio, para poder dar cuenta de los principales resultados, se prescindirá de las transcripciones obtenidas, y estos se mostrarán de forma sintetizada organizados en tablas.

### Fase inicial

La fase inicial transcurre a lo largo de la primera semana. En ella el docente y el alumnado se conocen y construyen de forma conjunta las bases para una buena interacción dialógica a lo largo del curso. A continuación se recogen los resultados más relevantes obtenidos a partir de la autoobservación, las transcripciones de las grabaciones de aula y los cuestionarios cumplimentados por el alumnado, en relación con la interacción dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (tabla 2).

### Fase de desarrollo

Esta fase transcurre desde la segunda hasta la cuarta semana. Además de las técnicas e instrumentos mencionados en la fase inicial, se suman las aportaciones realizadas por el observador externo. Es en esta fase cuando el diálogo ya se ha establecido como forma habitual de interacción en el aula, y los participantes intervienen de forma autónoma y con fluidez en el proceso de enseñanza-aprendizaje (tablas 3, 4).

**TABLA 2. Aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora recogidos a través de las diferentes técnicas durante la fase inicial en el curso “Actividades auxiliares de almacén”**

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Propuestas de mejora
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y objetivos del curso definidos con claridad</li> <li>• Acogida y presentación del alumnado</li> <li>• Fomento de la participación del alumnado desde el primer momento</li> <li>• Creación de un buen clima en el aula que favorezca la interacción</li> <li>• Refuerzo positivo al hecho de que el alumnado realice aportaciones en el aula</li> <li>• Se acuerda no penalizar las aportaciones incorrectas y sacar provecho de las mismas en beneficio del aprendizaje del grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demasiada intervención del docente</li> <li>• Falta de actitud y participación de algunos alumnos</li> <li>• No se da tiempo suficiente a responder preguntas formuladas por el docente</li> <li>• No se cortan a tiempo, opiniones o comentarios no relacionados con el tema abordado</li> <li>• Se abandona o desvía la atención de la programación por seguir líneas argumentales que aparecen en los debates y sufrir desviaciones sobre la programación del curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aunque resulta lógico que en las primeras sesiones el peso recaiga sobre el docente, promover la participación de todo el alumnado desde el primer momento</li> <li>• Proporcionar tiempo suficiente al alumnado para procesar las preguntas y formular sus respuestas</li> <li>• Saber medir y cortar a tiempo de forma asertiva, comentarios que se desvían del tema</li> <li>• No perder de vista la programación del curso</li> </ul>

Esta fase se corresponde con la última semana del curso. Además de los resultados obtenidos a partir de las técnicas e instrumentos descritos en fases anteriores, incorpora las aportaciones obtenidas a partir del grupo de discusión mantenido con el alumnado, en relación con la importancia de la interacción dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Fase final

Esta fase se corresponde con la última semana del curso. Además de los resultados obtenidos a partir de las técnicas e instrumentos descritos en fases anteriores, incorpora las aportaciones obtenidas a partir del grupo de discusión mantenido con el alumnado, en relación con la importancia de la interacción dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (tabla 5).

### Fase complementaria

La última fase ha consistido en un grupo de discusión llevado a cabo con parte del alumnado

de la asignatura “Logística y gestión de la calidad” del tercer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas. Aunque a priori pueda parecer que esta fase no tenga mucho que ver con el grueso del trabajo, ha resultado interesante incorporar un perfil de alumnado diferente que proporcione mayor información para realizar una triangulación de sujetos y tiempos. Mediante la aplicación de un grupo de discusión como técnica de recogida en un lugar y periodo diferentes, se completa la triangulación de espacio y tiempos, lo cual aporta una mayor consistencia a los resultados que hasta este momento habían sido recogidos. De acuerdo a las aportaciones del alumnado, se constata la mayoría de los resultados hasta ahora obtenidos (tanto de aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora, lo que indica una hoja de ruta clara para el desarrollo profesional docente de Gaizka).

Es indispensable recordar que los dos contextos en los que se ha desarrollado esta investigación son totalmente diferentes ya que el alumnado del curso “Actividades auxiliares de almacén” se compone de personas en situación de desempleo, en algunos de los casos de larga duración, y que

**TABLA 3. Aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora recogidos a través de las diferentes técnicas durante la fase de desarrollo en el curso “Actividades auxiliares de almacén”**

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Propuestas de mejora
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de la participación del alumnado</li> <li>• Actitud abierta y flexible tanto del docente como del alumnado, a los comentarios y críticas constructivas</li> <li>• El alumnado expone sus propios resultados al resto de la clase</li> <li>• Realización de recapitulaciones mediante preguntas sobre los contenidos abordados en sesiones anteriores</li> <li>• Aumenta el número de preguntas realizadas por el alumnado</li> <li>• Muchas de las dudas que tienen algunos alumnos son respondidas por sus propios compañeros</li> <li>• Aportaciones por parte del docente y del alumnado sobre experiencias de la vida real que contribuyen a la mejora del proceso de E-A</li> <li>• Se generan debates en el aula en los que participa todo el alumnado tratando temas de relevancia</li> <li>• El alumnado propone y aporta ideas sobre la metodología de enseñanza. Manifiestan sentirse responsables de su proceso de aprendizaje</li> <li>• El docente acuerda con el alumnado cómo impartir algunas de las sesiones</li> <li>• Hay flexibilidad en el abordaje de los contenidos pero sin perder de vista los objetivos mínimos a cumplir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se explicaron de forma adecuada los objetivos de algunas actividades. El alumnado no sabe qué se espera de ellos al realizarlos</li> <li>• Errores al pronunciar algunas expresiones en lengua inglesa</li> <li>• Hay comentarios por parte del alumnado enjuiciando las aportaciones de otros compañeros</li> <li>• Un alumno se muestra “ausente” y poco participativo. Está mucho más pendiente del móvil que de las clases</li> <li>• Un alumno con problemas de audición comenta que todo el mundo habla a la vez y que no escucha bien</li> <li>• En ocasiones puntuales no se respetan los turnos de palabra</li> <li>• Algunos debates se desvían del tema inicial por no reconducirlos a tiempo</li> <li>• Hay demasiado peso en la intervención por parte del docente en el aula</li> <li>• En algunas sesiones puntuales, el docente abusa del diálogo unidireccional</li> <li>• Se observa pérdida de atención por parte del alumnado en algunos momentos concretos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucrar a la totalidad del alumnado para evitar que la clase resulte aburrida, preguntando directamente al alumno que tiene facilidad para perder la atención</li> <li>• Definir de forma adecuada los objetivos perseguidos con la ejecución de ejercicios comprobando que se ha entendido lo que se pide</li> <li>• Cuidar la pronunciación de expresiones en lengua extranjera</li> <li>• No realizar juicios sobre las aportaciones de otros compañeros. Fomentar la crítica constructiva desde una actitud de respeto hacia las diferentes opiniones</li> <li>• Dialogar de forma individualizada con alumnos/as que muestren actitud poco participativa de forma continuada, tratando de averiguar aquello que les motiva o desmotiva del proceso de E-A</li> <li>• Detectar posibles limitaciones del alumnado, que le incapacitan parcialmente para el normal desarrollo del diálogo en el aula</li> <li>• Dedicar parte de la sesión, a establecer de forma conjunta unas normas básicas de respeto hacia los turnos de palabra</li> <li>• Acordar de forma dialogada con el alumnado la metodología de impartición de algunas sesiones con contenido más denso</li> <li>• Ser flexible y saber negociar con el alumnado la metodología programadas</li> </ul>

por lo general inicia el curso con alto nivel de desmotivación y una baja autoestima. Su poder adquisitivo es bajo (se limita a la prestación recibida por parte de la Administración). Los grupos, aun siendo reducidos (10-15 alumnos por aula), presentan gran heterogeneidad debido a su edad y a la diversidad en las profesiones ejercidas. Por lo general, la experiencia previa sobre los contenidos del curso es bastante escasa. Sin

embargo, el alumnado de la asignatura “Logística y gestión de la calidad” del Grado de Administración y Dirección de Empresas, en general, no presenta problemas de autoestima y la gran mayoría proceden de familias con un poder adquisitivo medio-alto. El número de alumnos por aula es mayor (entre 20-30 alumnos) aunque sus características en cuanto a edad, gustos, intereses y experiencia previa son más homogéneas.

**TABLA 4. Aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora recogidos por el observador externo durante la fase de desarrollo en el curso “Actividades auxiliares de almacén”**

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Propuestas de mejora
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adapta el lenguaje mediante el uso sinónimos, metáforas, registros y coloquialismos</li> <li>• Se utilizan ciertos gestos de cercanía (refuerzo positivo, broma, guiño, risa, sonrisa, agradecimientos, etc.) con el alumnado</li> <li>• Se reformulan las preguntas para lograr una mayor comprensión del alumnado</li> <li>• Se ejercitar la lectura conjunta de las diapositivas</li> <li>• Se resuelven las dudas del alumnado</li> <li>• Se pone a pensar al alumnado permanentemente formulando preguntas reflexivas</li> <li>• Se relatan situaciones anecdóticas (docente y alumnado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente no cede protagonismo al alumnado en momentos de pregunta, reflexión, etc.</li> <li>• La expresión verbal y no verbal se caracteriza por un gesto duro, expresión seca, etc.</li> <li>• No se cortan o interrumpen las intervenciones desajustadas del alumnado como las que no esperan el turno de palabra</li> <li>• El alumnado se dispersa y desconecta y no recibe llamadas de atención del docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar con más asiduidad recursos que demuestren cercanía hacia el alumnado</li> <li>• Trabajar más a partir de las aportaciones del alumnado, aprovechando los testimonios que ofrecen</li> <li>• Aumentar la movilidad en el espacio del aula para captar la atención y gesticular más para romper con la monotonía</li> <li>• Lograr captar la atención de todo el alumnado, a ser posible el 100% del tiempo. Involucrarles más en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del diálogo</li> <li>• Pedir colaboración en el desarrollo de la clase al alumnado despistado señalándole directamente</li> </ul>

Muchos de los resultados obtenidos en esta fase no vienen más que a confirmar los datos ya obtenidos en las fases precedentes, es por ello que en la tabla 6 únicamente se destacarán algunos aspectos positivos y negativos relevantes recalcados por el alumnado.

## Discusión

Mediante esta investigación, el docente novel ha experimentado una serie de logros personales en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interacción dialógica, que adquieren especial significación en su desarrollo profesional docente. Además de experimentar un crecimiento personal, el estudio ha contribuido a redefinir y mejorar su práctica docente, haciéndola más flexible, más cercana y participativa, y más adaptada a las necesidades del alumnado. Este proceso ha permitido al docente desarrollar una metodología efectiva de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista didáctico.

Por lo tanto, se puede afirmar que la investigación-acción llevada a cabo ha resultado ser un método útil y eficaz para construir su saber pedagógico, aportando una mayor seguridad al docente y dotándole de herramientas para favorecer la interacción en el aula, y por tanto, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la participación del alumnado. En este sentido, se cumple con el objetivo de este estudio de desarrollar un proceso de investigación-acción explorando las propias posibilidades y límites dialógicos del docente en la enseñanza.

En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, el uso de casos prácticos, proyectos y trabajos colaborativos que contribuyan a la reflexión, interacción dialógica y al coaprendizaje ha ido aumentando a lo largo de las sesiones, potenciando la interacción. Es destacable la importancia del *feedback* y reflexión grupal tras las actividades a modo de resumen o conclusión, análisis que implica que el alumnado exprese con sus palabras

**TABLA 5. Aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora recogidos mediante las diferentes técnicas durante la fase de final en el curso “Actividades auxiliares de almacén”**

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Propuestas de mejora
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente realiza explicaciones cada vez más claras y, en caso de duda, repite las mismas</li> <li>• El docente ha elaborado una mejor planificación de las sesiones</li> <li>• Se fomenta el trabajo colaborativo y la interacción dialógica en la resolución de actividades prácticas</li> <li>• Se mantiene el interés del alumnado por los contenidos</li> <li>• Se crea un clima en el aula que favorece la interacción y el diálogo</li> <li>• Se tiene en cuenta el contexto particular de cada alumno/a</li> <li>• Se logra conectar con todo el alumnado</li> <li>• Se favorece el auto-aprendizaje del alumnado</li> <li>• Se fomenta la idea de que “del error también se aprende”</li> <li>• Se simulan situaciones reales para favorecer el aprendizaje del alumnado</li> <li>• Se apoya el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión del alumnado</li> <li>• Se contribuye al crecimiento personal y la mejora de la autoestima</li> <li>• Se realiza una tutoría individual y un balance del desarrollo del curso con el alumnado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reitera en ciertas explicaciones</li> <li>• Falta implicación de parte del alumnado en los trabajos cooperativos</li> <li>• Falta determinación a la hora de corregir algunas actitudes negativas</li> <li>• No siempre se da feedback después de cada actividad o examen, con los errores cometidos y el porqué de esos errores para evitar que se asuman</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber regular el tiempo dedicado a las explicaciones</li> <li>• Captar cuándo el alumnado ha adquirido los conocimientos que se están trabajando</li> <li>• Evitar insistir en exceso en aquello que ya está afianzado</li> <li>• Pasar por los grupos actuando como moderador o realizando preguntas para guiar hacia la solución, mientras se realizan trabajos grupales</li> <li>• Cortar a tiempo actitudes y comportamientos que pueden entorpecer el transcurso de las sesiones</li> <li>• Observar en qué ha fallado y cómo puede mejorar cada alumno ante una actividad o examen</li> </ul>

**TABLA 6. Aspectos positivos y negativos remarcados en el grupo de discusión mantenido con el alumnado de la asignatura “Logística y gestión de la calidad”**

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construye el conocimiento a través de la reflexión, el trabajo colaborativo y la interacción dialógica</li> <li>• Mantiene el interés y motivación del alumnado por los contenidos, simulando situaciones reales que favorezcan el aprendizaje del alumnado</li> <li>• Se tiene en cuenta el contexto particular de cada alumno/a, y se conecta con facilidad</li> <li>• Se favorece el autoaprendizaje del alumnado mediante el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión</li> <li>• Se fomenta la idea de que “del error también se aprende”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se verifica la falta de implicación de algunos alumnos/as en los trabajos cooperativos</li> <li>• Se destaca la ausencia de <i>feedback</i> después de algunas actividades, reportando información sobre los errores cometidos y el porqué de esos errores</li> </ul>

lo aprendido, escuche las aportaciones de sus compañeros y compañeras, y construya su propio aprendizaje, al tiempo que desarrolla habilidades y competencias dialógicas y comunicativas, que tienen como base el pensamiento crítico. De esta forma, los conceptos son adquiridos a través de la práctica y la participación, y no al revés, siendo asimilados de una forma más profunda y enriquecedora. En este sentido, fomentar la idea de que “del error también se aprende” ha ayudado a que el alumnado participe y contribuya sin reparos, con sus opiniones y conocimientos, al saber individual y común, actuando como sujeto activo de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Sin embargo, el proceso no ha estado exento de dificultades, especialmente en sus inicios, en los que debido a su inexperiencia, ha sido necesario realizar un exhaustivo trabajo de documentación previo, lo que ha requerido tiempo y esfuerzo, sin establecer unas dimensiones de análisis apriorísticas. No menos significativo ha sido el tiempo dedicado a transcribir todas y cada una de las aportaciones realizadas tanto por el docente, como por el observador externo y el alumnado, a partir de las cuales se han obtenido las diferentes tablas de resultado recogidas en el artículo. No obstante, muchos profesores no son conscientes del enorme potencial que posee el análisis de la práctica. El esfuerzo ha merecido la pena por cuanto ha supuesto la mejora del autoconocimiento, de la autocrítica, de la mejora relacional y de la comunicación en el aula.

Los avances no se han hecho esperar, incluso a lo largo del propio proceso hemos sido conscientes de ello. El número de preguntas formuladas por el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje ha ido aumentando considerablemente contribuyendo a la promoción del aprendizaje y a la mejora de las relaciones de convivencia y de la competencia comunicativa (Scott, Mortimer y Aguiar 2006; De Longhi, Ferreyra y Peme, 2012; Mercer y Howe, 2012; Richardson y Radloff, 2014; Tlhoale, Hofman y Winnips, 2014; Yannuzzi y Martin,

2014; Ingram y Elliott, 2014; Haneda, Teemant y Sherman, 2016). Se debe principalmente al esfuerzo realizado en la primera fase de cada uno de los cursos, en la construcción de un clima que favorezca la participación en clase y de fomentar la idea de que “del error también se aprende”, de tal forma que el alumnado pueda expresar libremente sus ideas y aportaciones sin miedo a ser juzgadas. Muchas de las dudas que tenían algunos alumnos han sido directamente solventadas por sus propios compañeros a través de profundos debates en los que todo el alumnado ha participado aportando argumentos y temas de especial relevancia. Las aportaciones por parte del docente y del alumnado sobre experiencias de la vida real también han contribuido a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (De Longhi, Ferreyra y Peme, 2012; Ingram y Elliott, 2014; Álvarez, 2016; Prados y Cubero, 2016). Nuestro reto es continuar en posteriores prácticas docentes con este proceso ya iniciado para seguir evolucionando nuestra práctica en aras a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y establecer vías para compartir estrategias docentes de interacción, con el resto del profesorado (Haneda, Teemant y Sherman, 2016; Willegems, Consuegra, Struyven y Engels, 2017; Stockero, Rupnow y Pascoe, 2017. Asimismo, animamos a todos aquellos docentes noveles a llevar a cabo en colaboración con otros docentes noveles y/o experimentados (Willegems, Consuegra, Struyven y Engels, 2017) procesos de investigación-acción similares que favorezcan su desarrollo profesional a través de una mayor comprensión de cómo se estructura su práctica, identificando sus propias fortalezas y debilidades (Kemmis, 2009; Eady, Drew y Smith, 2015; Haneda, Teemant y Sherman, 2016).

Con todo, concluimos que ser docente, no es solo dominar y actualizar materia, sino escuchar al alumnado y enseñarles conocimientos a la par que se crean y recrean en el aula procesos dialógicos de ayuda e interdependencia mutua, teniendo en cuenta el contexto personal del alumnado,, de cara a conseguir un mejor

aprendizaje y mejora para toda la vida (De Longhi, Ferreyra y Peme, 2012; Mercer y Howe, 2012; Richardson y Radloff, 2014; Tlhoale, Hofman y Winnips, 2014; Yannuzzi y Martin, 2014; Ingram y Elliott, 2014; Álvarez, 2016;

Haneda, Teemant y Sherman, 2016; Johnson, 2017). En este proceso, el estudio de la interacción dialógica en el aula mediante la investigación-acción es un reto que todos los que enseñamos debemos tener siempre presente.

## Referencias bibliográficas

---

- Álvarez, C. (2016). El valor pedagógico del diálogo en el aula. Condiciones y estrategias para potenciarlo. *Religión y Escuela*, 304, 30-33.
- De Longhi, A. L., Ferreyra, H. A. y Peme, C. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(2), 178-195.
- Eady, S., Drew, V. y Smith, A. (2015). Doing action research in organizations: Using communicative spaces to facilitate (transformative) professional learning. *Action Research*, 13, 2.
- Haneda, M., Teemant, A. y Sherman, B. (2016). Instructional coaching through dialogic interaction: helping a teacher to become agentic in her practice. *Language and Education*.
- Ingram, J. y Elliott, V. (2014). Turn taking and 'wait time' in classroom interactions. *Journal of Pragmatics*, 62, 1-12.
- Johnson, V. (2017). Moving beyond voice in children and young people's participation. *Action Research*, 15(1), 104-124.
- Jourand, C., Adé, D., Sève, C., Komar, J. y Thouvarecq, R. (2017). Dynamics of student interactions: an empirical study of orienteering lessons in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Mercer, N. y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J. y Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Prados, M. M. y Cubero, M. (2016). ¿Cómo argumentan docentes y discentes en las aulas universitarias? *Educación XX1*, 19(1), 115-134.
- Reza, A. y Broth, M. (2012). Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 193-207.
- Richardson, S. y Radloff, A. (2014). Allies in learning: critical insights into the importance of staff-student interactions in university education. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 603-615.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scott, P. Mortimer, E y Aguiar, O. (2006). The Tension Between authoritative and Dialogic Discourse: A Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons. *Science Education*, 90(4), 605-631.
- Stockero, S. L., Rupnow, R. y Pascoe, A. (2017). Learning to notice important student mathematical thinking in complex classroom interactions. *Teaching and Teacher Education*, 63, 384-395.
- Tlhoale, M., Hofman, A. y Winnips, K. (2014). The impact of interactive engagement methods on students' academic achievement. *Higher Education Research y Development*, 33(5), 1020-1034.

- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K. y Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230-245.
- Wyatt, T. y Chapman-DeSousa, B. (2017). Teaching as Interaction: Challenges in Transitioning Teachers' Instruction to Small Groups. *Early Childhood Education Journal*, 45, 61-70. DOI 10.1007/s10643-015-0758-6.
- Yannuzzi, T. J. y Martin, D. (2014). Voice, identity, and the organizing of student experience: managing pedagogical dilemmas in critical classroom discussions. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 709-720.

## Abstract

---

### *Improving interaction in the classroom through collaborative action research*

**INTRODUCTION.** Research has revealed the relevance of teaching practices based on dialogue and interaction in classrooms to improve teacher relationships. However, in Spain, much more study on interaction is still required as a teaching-learning method to make it a more widely used method. This article synthesizes a self-critical study of a new teacher aimed at learning and improving about his interaction with students in the classroom. **METHOD.** In order to carry out this study, a collaborative research-action process has been launched between the authors aimed at exploring the possibilities and limits of interaction in a Vocational Training course for employment and a subject of a university degree. **RESULTS.** This work reveals the numerous and complex strengths and weaknesses of the teacher and the evaluation of their procedural principles through the different phases of a collaborative research-action cycle (planning, action and reflection) revealing relevant aspects that can be improved (classroom participation rules, to promote more student participation, to know how to terminate debates in time, etc.). **DISCUSSION.** It is possible to emphasize the enormous potential of the self-critical review for the improvement of the professional development of teachers, and it can be useful to a large number of new teachers who understand that the interaction in the classroom is relevant and necessary and would like their classes to be beyond lecture-based, fostering dialogue and interaction in the classroom.

**Keywords:** *Career development, Self-evaluation, Verbal interaction, Action research.*

## Résumé

---

### *Améliorer l'interaction dans les salles de classe grâce à la recherche-action collaborative*

**INTRODUCTION.** La recherche a montré l'importance des pratiques d'enseignement basées sur le dialogue et l'interaction dans les salles de classe vis-à-vis l'amélioration des relations entre les enseignants et les étudiants. Cependant, en Espagne il faudrait encore plus d'études sur l'interaction en tant que méthode d'enseignement-apprentissage, afin d'obtenir une méthode qui soit plus largement utilisée. Cet article synthétise une étude autocritique d'un nouvel enseignant, dirigé à connaître et améliorer son interaction avec les étudiants dans les cours. **METHODE.** Pour la réalisation de cette étude on a mis en marche un processus de recherche-action collaboratif

parmi les auteurs, afin d'explorer les possibilités et les limites de l'interaction dans un cours de Formation Professionnelle pour l'Emploi et une matière d'un Grade Universitaire. **RESULTATS.** Ce travail révèle les forces et les nombreuses et à la fois complexes faiblesses de l'enseignement, ainsi que l'évaluation procédurale de ses principes à travers les différentes phases d'un cycle de recherche-action collaboratif (basée sur la planification, l'action et la réflexion), révélant des aspects remarquables, susceptibles d'amélioration (par exemple: établir des règles pour la participation pendant les cours, favoriser davantage la participation des étudiants, savoir arrêter les débats au moment précis, etc.). **DISCUSSION.** Il est possible de mettre en évidence le grand potentiel de la révision autocritique vis-à-vis l'amélioration du développement professionnel des enseignants et au même temps cela peut être très utile à beaucoup des nouveaux enseignants, conscients de l'importance et le besoin de l'interaction dans les salles de classe et qui voudraient dépasser les traditionnelles leçons magistrales, tout en favorisant le dialogue et l'interaction avec les étudiants.

**Mots-clés:** *Développement professionnel, Auto-évaluation, Interaction verbale, Recherche-action.*

## Perfil profesional de los autores

---

Gaizka Hernández (autor de contacto)

Licenciado en Ingeniería Química y actualmente imparte clases de Matemáticas y Química en 1º y 2º de Bachillerato en el colegio María Auxiliadora (Salesianos Santander), y la asignatura Logística y Gestión de la Calidad de 3º de Administración y Dirección de Empresas, en el Centro Universitario Cesine, en Santander.

Dirección para la correspondencia: Gaizka Hernández Ortiz de Urbina, Paseo General Dávila 250, 5ºE, 39006 Santander (Cantabria).

Correo electrónico de contacto: gaizka.hernandez@hotmail.com

## Carmen Álvarez-Álvarez

Doctora en Pedagogía. En la actualidad trabaja como profesora contratada doctora en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, realizando tareas de docencia e investigación en el ámbito de la organización escolar. Su ámbito de estudio se centra en las relaciones teoría-práctica, la interacción en la enseñanza y la escuela rural.

Correo electrónico de contacto: carmen.alvarez@unican.es



# NEWMAN, MACINTYRE Y NOSOTROS: AGONÍA Y UNIVERSIDADES EN EL SIGLO XXI<sup>1,2</sup>

## *Newman, MacIntyre and us: agony and universities in the 21<sup>st</sup> century*

DAVID LUQUE  
Universidad Rey Juan Carlos

DOI: 10.13042/Bordon.2018.63373

Fecha de recepción: 18/02/2018 • Fecha de aceptación: 28/09/2018

Autor de contacto / Corresponding author: David Luque. E-mail: david.luque@urjc.es

---

**INTRODUCCIÓN.** En el año 2009, Alasdair MacIntyre publicó un artículo subtítuloado “Aristotle, Newman and us”. El propio MacIntyre se sumaba, así, al creciente interés por la figura de John Henry Newman que, sin embargo, no ha sido puesta de manifiesto por la literatura científica que ha tratado de entender al escocés desde una filosofía de la educación. Este artículo pretende subrayar esa relación con la idea de que puede arrojar nuevos marcos de comprensión sobre la universidad y sus problemáticas actuales. **MÉTODO.** Metodológicamente, se sitúa en la hermenéutica aplicada a la educación que han defendido Deborah Kerdeman, Randall Curren o Anna Pagès, comprendiendo que esta metodología debe ser puesta en diálogo con el presente de tal forma que los autores no solo resulten interesantes, sino orientativos para nuestro presente. **RESULTADOS.** Lo que se observa con este artículo es que la influencia de Newman en la filosofía educativa de MacIntyre se produce no a través de los textos estrictamente educativos del beato, sino en aquellos relacionados con el desarrollo de la doctrina y la idea de tradición. **DISCUSIÓN.** Ahí se observa tanto la influencia como un tipo de universidad que se fundamenta en la comprensión agonística de las tradiciones intelectuales. Un tipo de universidad que, aunque está lejos de poder realizarse institucionalmente, sí puede tomar forma en la existencia de los académicos. Ahí permite comprender problemáticas tales como la teoría curricular, la identidad académica y la relación entre la docencia y la investigación.

**Palabras clave:** *Teorías educativas, Educación superior, Identidad profesional, Curriculum, Enseñanza, Investigación.*

---

## Justificación y metodología

La primera vez que Alasdair MacIntyre trató sobre John Henry Newman profusamente fue en el año 2009. El artículo se titulaba “Aristotle, Newman and us” y quería rebatir las “hostile critics against Newman’s *The Idea of a University*” (2009: 347) relacionando los presupuestos aristotélicos con los newmanianos —algo que otros autores habían puesto ya de manifiesto (Bottone, 2010: 63; MacIntyre, 2013: 343, 346)—. Después vendría *God, Philosophy and Universities* (2012) y se completaría así un *corpus* de escritos macintyerianos sobre la universidad (MacIntyre, 1964, 1987, 1992, 2001). La aportación de ese último libro es que trataba el *topic* desde la idea de Dios y, ahí, Newman emergía como el episodio histórico más decisivo para la tradición católica en el periodo de la modernidad.

MacIntyre había logrado desarrollar su pensamiento estableciendo relaciones entre autores capitales para las principales tradiciones intelectuales. En una de ellas, el escocés traza un vínculo desde Aristóteles a Newman, adhiriéndose él mismo a esa relación. Esto no quiere decir que se señalará a sí mismo como un episodio histórico de la magnitud de sus predecesores, sino como un filósofo que se manejaba en los términos del estagirita y el beato inglés. Pero también es cierto que hay que reconocer algunos datos que llevan a pensar que MacIntyre sí es un eslabón fundamental en la tradición aristotélica desde un punto de vista filosófico-educativo. Que traza una relación fundamentada y creíble entre autores que constituyen el vocabulario del que se nutre su pensamiento y que la problemática de la educación ha constituido una constante en él (Noddings, 2003; Standish, 2003; Smeyers y Burbules, 2006; Harris, 2012). Y sin embargo, a pesar de estos datos que parecen evidentes, no existen análisis que subrayen las influencias que el escocés recibe de Newman. Este artículo quiere cubrir ese vacío.

Para ello, adopta esa misma estructura en tres actos que MacIntyre usó en “Aristotle, Newman and us” con el fin de relacionar con nosotros esa tradición newmaniana que reinterpreta el escocés. Esto se hará a través de una metodología hermenéutica aplicada a la educación (Kerdeman, 1998; Pagès Santacana, 2016). Es decir, a través de un esfuerzo dirigido no solo a comprender el significado de los textos, sino también el de su relación con la realidad educativa actual. O, parafraseando al propio Curren, volviendo de nuevo interesantes a pensadores clásicos hasta el punto de querer discernir las implicaciones de sus pensamientos para la educación de hoy (Curren, 2010: 553-556). Con estas premisas, la metodología usada aquí sigue dos dinámicas. Una primera, puramente hermenéutica, que trata de comprender los argumentos de Newman, la manera en que los hace suyos MacIntyre y los del propio escocés. Otra segunda, dividida en dos a su vez, donde se ponen en relación los resultados anteriores con la realidad educativa todavía dentro de los propios postulados de los autores y, más tarde, donde se intenta que dialoguen con problemáticas actuales como la teoría del *currículum*, la construcción del “yo” académico y las complejas relaciones entre la docencia y la investigación.

### John Henry Newman

#### *El Newman de MacIntyre*

La primera vez que Newman apareció en el universo de MacIntyre fue entre un grupo de pensadores que habían conseguido cuestionar duramente los presupuestos básicos de la modernidad en el contexto del racionalismo postilustrado (MacIntyre, 1994: 336). Ahí, MacIntyre escribió que había “un teórico todavía más importante de la tradición, por lo general ignorado tanto por los teóricos de la Ilustración como por los de la postilustración, debido a que la tradición particular desde la cual trabajaba, y el punto de vista desde el presentaba su teoría,

era teológico” (1994: 336-337). Sin embargo, en lugar de detenerse a analizar sus aportaciones, MacIntyre se excusó diciendo que “si uno fuera a entender el relato de Newman a partir de la tradición particular del cristianismo católico a las tradiciones racionales en general, y lo hiciera en un contexto filosófico muy diferente de cualquiera entrevistado por Newman, se necesitarían tantas cualificaciones y añadidos que parecería mejor proceder independientemente, tras haber reconocido, en primer lugar, un gran endeudamiento” (1994: 337). Y así, y aunque todavía diría de él que había articulado la mejor respuesta al relativismo (1994: 337), ese análisis nunca llegó. Sí que apareció uno, ya en un contexto filosófico-educativo. Como se dijo, ahí Newman emergía como el “comienzo tanto de la universidad católica moderna como de la filosofía católica moderna” (MacIntyre, 2012: 217). Y, en efecto, el filósofo escocés ofreció la clave hermenéutica a partir de la cual comprender la línea de continuidad que existía entre Newman y él mismo en lo que a la interpretación de la universidad se refiere. No solo en una lectura de la idea de universidad newmaniana, sino, sobre todo, en el esfuerzo por comprender a MacIntyre y su idea de la universidad desde las aportaciones al concepto de “tradición”, que Newman realizó en su estudio sobre el desarrollo de la doctrina cristiana.

#### *La idea de tradición en el pensamiento de John Henry Newman*

Newman llegó a escribir que la tradición católica podía compararse con una ciencia porque poseía un vocabulario propio, un método propio y guías intelectuales que habrían sido capaces de hacer avanzar esta doctrina (1997: 92). Por lo tanto, el discurso sobre la categoría de “tradición” debe asentarse en una interpretación a medio camino entre lo teológico y lo epistemológico. El punto de partida para la doctrina cristiana se situaría en lo que Newman llamó “el principio de desarrollo” (Newman, 1997: 358-360). Este principio demostraría que “mientras que el desarrollo de la doctrina en la

Iglesia ha estado de acuerdo o ha sido consecuencia de estos principios inmemoriales, las diversas herejías que han surgido de vez en cuando han violado en uno u otro aspecto, como cabría esperar, los principios con los que aquella vino a la existencia y que aún retiene” (Newman, 1997: 362). Esta capacidad de la tradición católica para discernir las herejías sería posible debido a una serie de criterios que condensó en siete (Newman, 1997: 201-234) y que harían que el desarrollo se diera del siguiente modo.

La doctrina tendría una forma original, “la idea [que] se presentó al mundo en su origen” (1997: 235) a través de la revelación, y que se mantiene pese a su desarrollo histórico. Esto implica, a su vez, la idea de una continuidad de esos principios. Por “principio”, Newman entendía algo así como una definición de la verdad revelada, que contiene, a su vez, toda la verdad de la revelación en sí. Esos principios, decía, se mantienen en su desarrollo y, en conjunto, en el de la doctrina. Y esto sería así con independencia de la forma en que se encarnen en el receptor (Newman, 1997: 209), pues las “doctrinas y opiniones que se relacionan con el hombre”, anotó Newman, “no se emplazan en el vacío, sino en el atestado mundo, se abren camino por sí mismas mediante la interpenetración, y se desarrollan por la absorción” (Newman, 1997: 215). O, dicho de otra manera, arraigan en la mente del hombre (Newman, 1997: 217) y su desarrollo depende de lo que suceda en esa mente en particular (Newman, 1997: 219). La lógica tendría una “función ulterior de propagación” (Newman, 1997: 219). Sería, dicho en sus propias palabras, “la organización del pensamiento, y, al ser tal, supone una seguridad para la fidelidad de los desarrollos intelectuales y es innegable la necesidad de usarla al menos hasta el punto de que sus reglas no sean trasgredidas” (Newman, 1997: 218). La lógica depuraría, racional y argumentalmente, las posibles desviaciones de ese primer desarrollo que se producen en los hombres. Miraría que el desarrollo no se haya alejado mucho del

comienzo, que no haya renunciado a lo antiguo y que no haya buscado la novedad por la novedad. Dice Newman, en fin, que “la esencia de un desarrollo fiel corresponde a un poder ecléctico, asimilador, sanativo, formativo y unificador” (Newman, 1997: 215). Algo que MacIntyre terminaría viendo en todas las tradiciones intelectuales.

### Alasdair MacIntyre

#### *La idea de tradición en el pensamiento de MacIntyre en continuidad con el desarrollo de la doctrina cristiana*

MacIntyre se sintió atraído no ya tanto por los criterios como por la dinámica presentada por Newman. Pero para comprender el modo en que el escocés toma esta influencia es necesario articular otros tres conceptos que configuran su pensamiento: “narratividad”, “tradición” y “comunidad”.

MacIntyre atribuyó a Sófocles el haber conseguido que “cada visión particular de las virtudes está vinculada a alguna noción particular de la estructura o estructuras narrativas de la vida humana” (MacIntyre, 2013: 218). En efecto, contra la tradición platónica que defendía que la virtud no podía ser contraria a la virtud, Sófocles opuso que la virtud se encarnaba de una forma dramática en los individuos y que su expresión adecuada era la tragedia (MacIntyre, 2013: 262). No obstante, la aportación de MacIntyre al hilo de este argumento es que “tomar postura acerca de las virtudes será tomar postura acerca del estilo narrativo que más cuadra a la vida humana” (MacIntyre, 2013: 182). Y esto cobraba especial importancia en las comunidades. En ellas, los individuos comienzan a insertarse en la realidad a través de un vocabulario común, es decir, a través del esfuerzo por recibir una interpretación de la realidad y de transmitir la suya propia (MacIntyre, 2013: 191). Esto sería lo que haría que sus vidas cobren sentido: que sean inteligibles al poder expresarse en un discurso (MacIntyre, 2013: 258-259). La tradición en el ámbito filosófico-moral

aparecería, así, como el instrumento encargado de describir los valores normativos de lo virtuoso y lo práctico, y transmitirlos a las nuevas generaciones de forma que ellos puedan incorporarlos a la interpretación de sus propias vidas (MacIntyre, 2013: 271, 274-275). Pero no se trata de una mera correa de transmisión de un discurso heredado. La tradición de cada comunidad ejerce una labor intelectual porque actúa lógicamente sobre él (MacIntyre, 1994: 333-336) y sobre las nociones fundamentales que rigen la vida del individuo y la comunidad (MacIntyre, 2013: 191).

Esta labor intelectual sobre la tradición que tiene lugar en el seno de una comunidad se produciría en el “*ἀγών*”, en el “*agón*”. El “*agón*” era una interpretación bélica de la realidad por cuanto que, para Grecia, el enfrentamiento con las otras civilizaciones no era únicamente militar, sino intelectual. Quienes ganaban en el “*agón*” sometían intelectualmente a los derrotados. Se abría así un enfrentamiento que constaría de dos direcciones. Una *ad intra*, donde, dado que cada tradición configura “un modo de vida social y moral” (MacIntyre, 1994: 333), se busca que los individuos conozcan, actúen y encarnen el discurso que rige la comunidad. Pero para que esta profundización se logre es necesario que haya una dirección *ad extra*. En la confrontación intelectual con las tradiciones rivales (MacIntyre, 1994: 31). En esa lucha respecto de la interpretación de categorías comunes llenas de contenidos distintos se probaría el valor de cada una. Cuando en este enfrentamiento se probara la debilidad de una interpretación, los representantes de la tradición en cuestión deberían retirarse y tratar de corregir esos errores para depurar los núcleos argumentativos más débiles y, de nuevo, volver al enfrentamiento con ellos corregidos. Y así donde, para Newman, el desarrollo de la doctrina se producía en el seno de una comunidad de fe asistida por el Espíritu Santo, para MacIntyre se sitúa en un ambiente gnoseológico que se concreta en las universidades (Ruiz Arriola, 2000: 29-31). Por este motivo, se puede concluir que los rasgos esenciales de la universidad

macinteriana son deudores no ya de la idea de universidad newmaniana, que también, sino más ampliamente de su comprensión del desarrollo de la doctrina cristiana. ¿Pero cuáles son los rasgos sustanciales que perfilan esa idea de universidad macinteriana?

*La concepción agonística de la universidad:  
la propuesta macinteriana*

Para MacIntyre, como se ha sugerido, cada tradición se encarnaría en diferentes sistemas universitarios. Y, así, el proceso que se describió en las líneas anteriores vendría a encarnarse en las universidades, que constituirían los centros de producción e irradiación intelectual de cada una de las tradiciones. Pero, como se ha dicho, el tipo de conocimiento que resulta del *agón* ha de encarnarse en la propia vida. En MacIntyre, la comunidad universitaria que se adscribe a una tradición debe, además de profundizar intelectualmente en ella, vivirla, encarnarla. Y ello llevaría a dos consideraciones de especial importancia. Que los estudiantes son introducidos no solo en un discurso teórico, sino también existencial o performativo. Pero, también, que los profesores no pueden ser comprendidos como meros empleados, sino que debían ser contratados por razones de cohesión con la tradición defendida por la universidad en cuestión y sabiendo que, más que una plantilla, pasan a formar parte de una comunidad o de un organismo vivo. Estos puntos son importantes, pues, si podían parecer lógicos en universidades privadas o católicas, MacIntyre los extiende también a las otras tradiciones y, por tanto, a las universidades seculares. Pero parece de especial importancia porque precisamente en la quiebra de esa interpretación, MacIntyre sitúa el inicio de la deriva de la universidad contemporánea, lo que nos afecta a nosotros sustancialmente.

**Y nosotros**

Desde luego, Newman no llegó a conocer la universidad contemporánea sino en una fase

muy embrionaria en la que, con todo, apuntó algunos elementos de su génesis. MacIntyre, aunque difiera en la interpretación del beato, se mantuvo cerca de él. Los dos, a través de sus análisis, arrojan una luz nueva sobre algunas de las problemáticas que afectan a la universidad en que desarrollamos nuestra labor a partir de dos procesos etiológicos relacionados.

El primero nace de las implicaciones teológicas de la universidad. Los católicos ingleses que querían cursar estudios universitarios en la Inglaterra victoriana debían jurar los *39 Articles* del credo anglicano para inscribirse o examinarse en las universidades. Ello planteaba a los estudiantes católicos un problema de conciencia, pues suponía asentir al credo de una confesión que consideraban una herejía. Las alternativas no hacían las cosas más fáciles (Culler, 1958: 124; Barr, 2003: 28). Podían estudiar en universidades extranjeras o asentir a la propuesta de los *Godless colleges* que el gobierno inglés les ofreció y donde se evitaban estudios conflictivos como la Teología (Culler, 1958: 126; Bottone, 2010: 19). Para Newman, que comprendía que la realidad era creada y que del esfuerzo humano por conocerla nacían las ciencias, entre las que la teología representaba el lugar de Dios en la creación, la teología misma no podía desaparecer sin que se produjeran efectos perniciosos para la misma idea de universidad (Loughlin, 2009: 223-226; Newman, 2011: 89-94). Por su parte, MacIntyre entendió que la quiebra no se produjo tanto por la ausencia de la teología, que también, como por la unificación de los medios de difusión de las investigaciones y la desaparición de las pruebas religiosas en la contratación de los profesores que, bajo la apariencia de la justicia y la neutralidad que prometía la universidad contemporánea, eliminó la posibilidad de la dinámica agonística (MacIntyre, 1992: 276; 1994: 379).

El otro proceso que Newman acertó a discernir tenía que ver con la dimensión teleológica de la universidad. Newman se opuso al utilitarismo de John Locke afirmando que el conocimiento

es un fin en sí mismo (Newman, 2011: 126-127; Culler, 1958: 220-226; Bottone, 2010: 104). MacIntyre, aunque no llegó a un silogismo tan extremo, también se opuso (MacIntyre, 2013: 87-91). En su razonamiento, este había dado lugar a dos fenómenos que definían la universidad contemporánea. Por una parte, el especialismo, que nacería de la ilusión de creer que la profundización en un único aspecto de la realidad es la imagen del intelectual (Ruiz Arriola, 2000: 34-40, 121). Esto daría lugar, a su vez, a una consecuencia que constituye el segundo fenómeno en sí mismo: la fragmentación del conocimiento. Al no existir una matriz teológica ni filosófica que interpretara y unificara los conocimientos que se enseñan en la universidad, esta termina dividida en una multitud de disciplinas en donde es imposible ya la discusión necesaria para la vitalidad de las tradiciones intelectuales en un marco de comprensión agonístico (MacIntyre, 1994: 270).

Precisamente en estos contextos etiológicos nacen los temas que afectan a la realidad de la universidad en que nosotros desarrollamos nuestra labor, y que se pueden concretar en tres. Los planes de estudio, la identidad de los profesores y la relación entre la docencia y la investigación en el desarrollo de sus trayectorias académicas. Comencemos por el primero.

#### *La posibilidad de una liberal education y las teorías del curriculum*

Tanto el discurso de Newman como el de MacIntyre parecían destinados a terminar en una teoría del *curriculum* que dialoga con los postulados más recientes de la *liberal education* y con las necesidades de los estudiantes hoy día.

Para el desarrollo de su concepción agonística, MacIntyre también dialoga con la tradición de la *liberal education* (MacIntyre, 1994: 374-380) que Robert M. Hutchins y Mortimer J. Adler concretaron en los *Great Books* (Dzuback, 1990: 64). Su propuesta básica fue la creación de un

canon de libros imprescindibles que todo ser humano debería leer en una democracia cultural (Adler, 1982: 9-12). Esta idea no apareció en el universo macintieriano por el contenido de los libros, sino porque Hutchins y Adler propusieron una lectura cronológica lineal (Adler, 1982: 21-25) que MacIntyre rechazaba (MacIntyre, 1992: 281). Para él, los libros del canon habrían de leerse agrupados por tradiciones e intentando discernir las transformaciones conceptuales que operaban en su interior a lo largo del tiempo y, por otra parte, enfrentando tradición contra tradición. Solo así podría tener sentido una educación liberal en su concepción agonística (MacIntyre, 1992: 282).

Con todo, cuando MacIntyre se vio en la necesidad de proponer un *curriculum* para la realidad de la universidad en el siglo XXI, no acudió a esta concepción, sino que partió de dos preguntas básicas. Cuáles eran los principios que se erigían como fundamentales en la tradición de la *liberal education*. Y qué necesidades tenían los estudiantes. La respuesta fue un plan de estudios con tres grupos que debían cumplir tres requisitos (MacIntyre, 2006). Ser tratados desde una perspectiva histórica y en relación al ser humano. Ser tratados en relación a todos los otros contenidos. Ser tratados de tal forma que genere o responda a las cuestiones existenciales más humanas. Y así, como digo, es como habrían de enfocarse aquellos tres grupos básicos. Uno primero referido al hombre en continuidad con la naturaleza. Uno segundo que diera cuenta de los avances sustantivos de la humanidad, a saber, la teoría física contemporánea, la teoría matemática y la biología molecular. Y uno último que diera cuenta de los elementos distintos de la cultura propia y de las culturas que conforman el caleidoscopio de la humanidad. Es así que podrían comprenderse unos planes de estudio que supieran hacer frente a la fragmentación del conocimiento y al especialismo, que, entre otras cosas, había afectado al modo en que se comprendían los miembros de la universidad.

### La construcción del “yo” académico

Porque, ciertamente, uno de los problemas que enfrenta la universidad en nuestros días es la identidad de los docentes universitarios. Podría decirse que este interés nace de la influencia de las tendencias neoliberales en las dinámicas universitarias (Shumar, 2016; Billot, 2010; Bourdieu, 2008). Los estudios parecen apuntar a que si bien se puede pensar que las fuentes del “yo” académico son la docencia, la investigación y la administración (Harris, 2005; Clegg, 2008), estas fuentes parecen sujetas, sin embargo, a continuas revisiones debido a los constantes cambios en las instituciones (Whitchurch, 2009: 417). Esto ha provocado que se amplíen las posibles fuentes en base a otras “epistemological assumptions derived from other professional and practice based loyalties” (Clegg, 2008: 340). Y ahí se encontrarían los proyectos personales de los académicos, su género, las representaciones imaginativas de la propia institución o los procesos de socialización en sus primeros años como docentes (Clarke *et al.*, 2013: 13; Clegg, 2008; Bourdieu, 2008; McBrier, 2003). En definitiva, la identidad del académico es fluida (Clegg, 2008: 332) o emerge como una composición de varias atribuciones (Whitchurch, 2008: 394), lo que genera un constructo complejo (Clarke *et al.*, 2013: 8; Taylor, 2008) y dinámico (Billot, 2010: 4).

La fuente de la identidad en el contexto agonístico se sitúa en el papel que juega la tradición a la que pertenece el profesorado de cada una de las universidades. Porque si cada universidad debía profundizar en los argumentos de su tradición y defenderlos frente a otras, esto exigía unas políticas de contratación del profesorado donde se valorara el grado de adhesión a los postulados de cada tradición. Antes de la eliminación de las pruebas de religión, la fe presuponía un tipo de formación y un tipo de moral que llevaba a contar con una persona u otra (MacIntyre, 1992: 276; 1994: 379). Hoy, MacIntyre cree que la función de la teología podría servir para actualizar esta comprensión. No en la

perspectiva newmaniana, de la que MacIntyre difiere porque se reducía a una comprensión casi gnoseológica que compartirían todos los teístas (MacIntyre, 2009: 355). El escocés prefería una teología que fuera pensada y vivida y, por ello, performativa (MacIntyre, 2006). Y así, lo que proponía era una teología que intelectivamente miraba la consistencia de las doctrinas tomistas, pero que era, esencialmente, agustiniana por cuanto los procesos intelectivos no conducen a la esencia última de la verdad revelada, sino que esto solo es posible a través de una ascesis personal (MacIntyre, 2012: 281): “*Intellige ut credas. Crede ut intelligas*”.

### Las complejas relaciones entre docencia e investigación

Creer y conocer parece un binomio tan problemático como ese nuevo entre la docencia y la investigación (López Gómez, 2015: 204-206; Chocarro de Luis, Sobrino y González-Torres, 2013), y que ha ganado relevancia científica debido al auge de las políticas de evaluación externa de los académicos (Galán Gómez, 2014). A la vista de la literatura científica, no parece ser posible discernir una estructura de interpretación ni unas conclusiones claras respecto a la relación más adecuada entre ambas dimensiones (Rowland *et al.*, 1998; Healey, 2005; López Gómez, 2015). Una primera postura —conocida como *scholarship of teaching and learning* (Both y Woollacott, 2018; Wood y Cajkler, 2018)— sostiene que el tipo de relación que debería existir entre la enseñanza y la investigación deviene de comprender al docente como un aprendiz, es decir, como alguien que investiga su propia práctica docente con el objetivo de mejorar y contribuir al enriquecimiento de la comunidad científica (Kreber, 2000; Dawson y Dawson, 2018; Miller-Young, Yeo y Manarin, 2018; Myatt *et al.*, 2018). En esta misma línea del aprendiz se situaría Stephen Rowland, pero con una comprensión radicalmente distinta: los académicos aprenden sobre sus materias y la docencia nace del esfuerzo por comunicar sus hallazgos científicos. De una unión así

entendida, los estudiantes aprenderían por el *ethos* de pasión que envuelve el conocer y no se necesitaría ni pensar sobre sus destrezas didácticas ni un grupo de pedagogos que enseñen esas destrezas (Rowland *et al.*, 1993: 133-135). Esta tesis recibió algunas respuestas (Carrotte, 1999; Andresen, 2000) entre las que la más interesante es, quizá, la de Andresen. Este autor piensa que los términos de la relación no tienen por qué aparecer unidos, puesto que son prácticas distintas: la docencia es un tipo de cuidado moral, mientras que la investigación busca conocer. Lo que uniría a ambas es que pertenecen a la universidad y se retroalimentan en un cuerpo de docentes dotados con distintas capacidades, lo que legitimaría dos elementos —uno que aparece en él, otro que no pero que se remonta a Newman—: que los pedagogos son un cuerpo académico necesario (Andresen, 2000: 24-29) y que la docencia puede ser entendida como un trabajo sustantivamente académico. No obstante, estas discusiones y los conceptos implicados son dinámicos y están abiertos a diversas interpretaciones (Shapper y Mayson, 2010: 44; López-Gómez, 2016). A un tipo de relectura, en fin, que permite una aproximación desde los postulados agonísticos.

En efecto, y a pesar de la división tajante entre docencia e investigación que estableció Newman, la comprensión agonística de la universidad señala una unión más clara. Una relación positiva explícita que se puede ver desde una perspectiva más general y desde otra más específica. En la primera, es la misma tradición la que interpreta positivamente la relación, en tanto exige que los estudiantes sean introducidos en una tradición no solo a nivel cognitivo, sino también existencial, y ello conduce a que los docentes profundicen en los argumentos de la tradición, salgan al *agón* y vuelvan a profundizar en ellos cognitivamente y existencialmente. Pero, desde una perspectiva más específica, será necesario volver a ese plan de estudios sobre *liberal education* que propuso MacIntyre y que era necesario comprender dentro de la tensión entre el plano ideal de su universidad y la

realidad que acaba imponiéndose ante las necesidades de los estudiantes. Allí, el escocés admitía que las clases deberían ser impartidas por expertos en cada materia. Pero, incluso siendo especialistas, estos profesores debían mantener un doble vínculo con la tradición a la que pertenecían, no solo en los términos anteriores, sino en otros dos más. Por una parte, porque al enseñar debían situar sus contenidos en una perspectiva histórica, en una relación constante con todo el otro cuerpo de conocimientos, lo que les obligaba a conocer, conocer y conocer. Pero, por otra parte, porque sus investigaciones se volcaban en la docencia también con el fin de suscitar preguntas sobre la vida humana. A esto último habría que añadirle un elemento que MacIntyre no consideraba debido a que no reconocía que la enseñanza fuera una práctica en sí misma —puesto que era dependiente de lo que enseñaba—: que la investigación debería producirse también sobre la propia práctica docente, como parecen señalar algunos movimientos actuales. La unión idiosincrática entre docencia e investigación, que repercute en la mejora de la enseñanza, no acontece solo como consecuencia de la investigación en la propia tradición y la mejora moral, sino en el conocimiento de la propia práctica educativa —que, acaso, también significa una mejora moral acorde a la propia tradición—. Lo que une docencia e investigación —esto último no debe traducirse necesariamente en publicaciones— es la pertenencia a una tradición intelectual y pedagógica que se está desarrollando continuamente en las mentes y las vidas de las personas que pertenecen a ella. Pero este último matiz que se puede hacer a la interpretación agonística de esta problemática abre ya a unas conclusiones que muestran la necesidad de replantear algunos elementos fundamentales para las problemáticas expuestas.

## Conclusiones

Parece lógico evidenciar dos conclusiones. La primera es que la idea de universidad agonística que refleja más fielmente el pensamiento de

MacIntyre no nace tanto de una revisión de los escritos pedagógicos de Newman, aunque los tiene en cuenta, cuanto de la extrapolación de sus tesis sobre el desarrollo de la doctrina cristiana a su comprensión de las tradiciones intelectuales, primero, y, después, de estas a las universidades. La segunda conclusión es que se antoja complicado que esta filosofía de la educación superior pueda realizarse en los sistemas universitarios actuales. Sí parece necesario señalar que existe de alguna forma concreta hoy en las interpretaciones religiosas de la educación. Lo hace en el pluralismo que se dibuja dentro de la concepción semítica de la educación (Levinson, 2005) y dentro del espacio exegético de *Ex Corde Ecclesiae* y *Veritatis Gaudium* en el catolicismo. Ahí, si se analizan las escuelas exegéticas o los carismas de las distintas órdenes, congregaciones y movimientos religiosos que cuentan con universidades y espacios de formación propios, puede verse cumplida de alguna manera la propuesta macintieriana. Porque cada una de esas instituciones deducen interpretaciones y modos de vida de una fuente única y profundizan en ellas y discuten entre sí. Pero, como se viene diciendo, la interpretación agonística parece complicada de ser llevada a cabo en el ámbito de lo secular precisamente por lo que Newman y MacIntyre señalaron. Por la amnesia educativa planificada sobre el cuestionamiento de Dios —que diría George Steiner—, por la fragmentación del conocimiento, el utilitarismo teleológico y esa neutralidad de las publicaciones científicas —que no es una neutralidad por la ausencia de posicionamientos ideológicos de los investigadores, sino por la ingente cantidad de publicaciones, que hacen difícil que se pueda escuchar a Sócrates y a Jesús en la cena—. Con todo, existiría como un resquicio que se deduce de las problemáticas sobre las que esta interpretación arrojó luz en el último epígrafe.

Consistiría en que la interpretación agonística de la universidad fuera una de las claves de autocomprensión de los académicos. Siendo así las cosas, la propuesta macintieriana constituiría una orientación para el desarrollo de la carrera académica. Porque la propia identidad del docente se vincularía a una de las tradiciones intelectuales y, ahí, emergería una profusión de textos que comprender y una forma de actuar —y esto último ya no solo dentro de la misma universidad—. Esto orientaría, a su vez, las propias líneas de investigación en un contexto donde parece revertirse la tendencia a lo cuantitativo. Porque al leer los libros que conforman tanto la propia tradición intelectual como las rivales, los núcleos argumentales nacen y se concretan en textos escritos que se publican y alimentan el *agón*. Pero orientaría, también, la propia docencia. Porque si articulamos las teorías sobre el *curriculum potential* (Ben-Peretz, 1975; Schwab, 1983), los presupuestos básicos de la libertad académica y el *scholarship of teaching and learning*, entonces, el contenido de cualquier asignatura es interpretado en última instancia por un profesor que debe reflexionar sobre su propia práctica. Y eso significa no que se enseñen cosas que nada tienen que ver con el núcleo esencial de la asignatura, sino que este ha de ser comprendido, como sugirió MacIntyre, en una perspectiva histórica que revele la interpretación de ese núcleo a la luz de las distintas tradiciones, en un diálogo con todos los otros campos del conocimiento, donde surjan las preguntas fundamentales que persiguen al hombre en el esfuerzo por dotar de sentido a la realidad y en una dinámica docente que mejora a través de la autorreflexión pedagógica. Comprendida de esta manera, en fin, parece que puede prevalecer una interpretación agonística de la universidad en los contextos seculares.

---

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo se ha escrito en el marco de una beca posdoctoral en el Istituto Universitario Sophia (Fi, Italia).

<sup>2</sup> Este artículo está dedicado a Laura Galindo Revilla. Por la agonía de entonces —por esta de ahora.

## Referencias bibliográficas

---

- Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal. An educational manifesto*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Andresen, L. W. (2000). Teaching development in Higher Education as scholarly practice: a reply to Rowland *et al.* 'Turning academics into teachers?'. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 23-31. doi: <https://doi.org/10.1080/135625100114939>
- Barr, C. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland, 1845-1865*. Leominster, Herefordshire: Gracewing.
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, 5(2), 151-159. doi: <https://doi.org/10.2307/1179278>
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher education and research development*, 29(6), 1-14. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487201>
- Bordieu, P. (2008). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- Both, S. y Woollacott, L. C. (2018). On the constitution of SoTL: its domains and contexts. *Higher Education*, 75(3), 537-551. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0156-7>
- Bottone, A. (2010). *The philosophical habit of mind*. Bucharest: Zeta Books.
- Carrotte, P. (2006). Turning Academics into teachers: S. Rowland *et al.* *Teaching in Higher Education*, 4(3), 411-413. doi: <https://doi.org/10.1080/1356251990040308>
- Chocarro de Luis, E., Sobrino, A. y González-Torres, M. C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 5-14. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.179401>
- Clarke, M. *et al.* (2013). Professional identity in Higher Education. En B. M. Kehm y U. Teichler (eds.). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*, 7-21. Dordrecht: Springer.
- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 329-345. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920701532269>
- Culler, A. D. (1958). *The Imperial Intellect*. New Haven: Yale University Press.
- Curren, R. (2010). Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education. *Oxford Review of Education*, 36(5), 543-559.
- Dawson, P. y Dawson, D. L. (2018). Sharing successes and hiding failures: 'reporting bias' in learning and teaching research. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1405-1416. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1258052>
- Dzuback, M. A. (1990). Hutchins, Adler, and the University of Chicago: A critical juncture. *American Journal of Education*, 99(1), 57-76.
- Galán Gómez, A. (2014). Evaluación de la producción científica en educación. ¿Una nueva crisis? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 7-10. doi: [10.13042/Bordon.2014.66200](https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66200)
- Harris, S. (2012). 'Ideas Vivas': Questioning, Critique and the Mission of the University. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 93-102. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22052>
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201. doi: <https://doi.org/10.1080/03098260500130387>
- Hutchins, R. M. (1936). *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- Kerdeman, D. (1998). Hermeneutics and education: Understanding, control, and agency. *Educational Theory*, 48(2), 241-266. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00241.x>
- Kreber, C. (2000). How university teaching award winners conceptualise academic work: some further thoughts on the meanings of scholarship. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 61-78. doi: <https://doi.org/10.1080/135625100114966>

- Levinson, J. (2005). Ideas and Ideals of Jewish education: initiating a conversation on visions of Jewish Education. *Journal of Jewish Education*, 71(1), 53-66. doi: <https://doi.org/10.1080/00216240590924033>
- López-Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: *teaching research Nexus*. *Teoría de la educación*, 27(2), 203-220. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272203220>
- López-Gómez, E. (2016). La formación docente del profesorado universitario. Sentido, contenido y modalidades. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 89-102. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>
- Loughlin, G. (2009). Theology in the university. En Ian Ker y Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 221-240. United Kingdom. Cambridge University Press.
- MacIntyre, A. (1964). Against utilitarianism. En T. H. B. Hollins (ed.). *Aims in Education: The Philosophic Approach*. Manchester: Manchester University Press.
- MacIntyre, A. (1987). The Idea of an Educated Public. En G. Haydon (ed.). *Education and Values (The Richards Peters Lectures, delivered at the Institute of Education, University of London, Spring Term, 1985)*. London: London University Press.
- MacIntyre, A. (1992). *Tres visiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp.
- MacIntyre, A. (1994). *Justicia y Racionalidad*. Barcelona: EIUNSA.
- MacIntyre, A. (2001). Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices. En R. E. Sullivan (ed.). *Higher Learning and Catholic Traditions*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (2006). The End of Education. The Fragmentation of American University. *Commonweal. A Review of Religion, Politics and Culture*, 133, 10-14.
- MacIntyre, A. (2009). The very idea of a university: Aristotle, Newman and us. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 347. doi: 10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x
- MacIntyre, A. (2012). *Dios, filosofía, universidades. Historia selectiva de la tradición filosófica católica*. Granada: Nuevo Inicio.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Barcelona: Austral.
- MacIntyre, Kenneth B. (2013). Liberal education and the teleological question; or why should a dentist read Chaucer? *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), 343-353. doi: 10.1111/1467-9752.12003
- McBrier, D. B. (2003). Gender and career dynamics within a segmented professional labor market: the case of law academia. *Social Forces*, 81(4), 1201-1266. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/sof.2003.0065>
- Miller-Young, J. E., Yeo, M. y Manarin, K. (2018). Challenges to Disciplinary Knowing and Identity: Experiences of Scholars in a SoTL Development Program. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 1-6. doi: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120103>
- Myatt, P. et al. (2018). Reflecting on institutional support for SoTL engagement: developing a conceptual framework. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 147-160. doi: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1346511>
- Newman, J. H. (1997). *Ensayo sobre el desarrollo de la doctrina cristiana*. Salamanca: Bibliotheca Oecumenica Salmanticensis.
- Newman, J. H. (2011). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Navarra: EUNSA.
- Noddings, N. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251. doi: 10.1111/1467-9752.00323
- Pagès Santacana, A. (2016). Actualidad de la hermenéutica como Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 265-281.
- Rowland, S. et al. (1998). Turning academics into teachers? *Teaching in Higher Education*, 3(2), 133-141. doi: <https://doi.org/10.1080/1356215980030201>
- Ruiz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair Macintyre*. Pamplona: EUNSA.

- Schapper, J. y Mayson, S. E. (2010). Research-led teaching: moving from a fractured engagement to a marriage of convenience. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 641-651. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.489236>
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. doi: <https://doi.org/10.1080/03626784.1983.11075885>
- Shumar, W. (2016). 'Being ted'. The university intellectual as globalised neoliberal consumer self. *Learning and Teaching*, 9(2), 89-108. doi: <https://doi.org/10.3167/latiss.2016.090205>
- Smeyers, P. y Burbules, N. C. (2006). Education as initiation into practices. *Educational Theory*, 56, 439-449. doi: [10.1111/j.1741-5446.2006.00237.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00237.x)
- Standish, P. (2003). Preface. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), I-IX. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00319>
- Taylor, P. (2008). Being an academic today. En R. Barnett y R. Di Napoli (eds.). *Changing identities in higher education: voicing perspectives*, 28-39. Abingdon: Routledge.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: the emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education*, 58, 407-418. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9202-4>
- Wood, P. y Clajkler, W. (2018). Lesson study: A collaborative approach to scholarship for teaching and learning in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 313-326. doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261093>

## Abstract

---

### *Newman, MacIntyre and us: agony and universities in the 21<sup>st</sup> century*

**INTRODUCTION.** In the year 2009, Alasdair MacIntyre published an article subtitled “Aristotle, Newman and Us”. MacIntyre himself added, thus, to the growing interest in the figure of John Henry Newman, which, however, has not been revealed by the scientific literature that has tried to understand the MacIntyre’s philosophy of education. This article aims to highlight that relationship with the idea that it can shed new frames of understanding about the university and its current problems. **METHOD.** It is situated in the philosophical-educational understandings pertaining to the hermeneutics applied to education defended by Deborah Kerdeman, Randall Curren or Anna Pagès, understanding that this methodology must be put into dialogue with the present in such a way that the authors are not only interesting, but also provide us with the appropriate guidelines. **RESULT.** What MacIntyre observes with this article is that the influence of Newman in the MacIntyre’s educational philosophy is done not through the strictly educational texts, mainly condensed in his *The Idea of a University defined and illustred*, but through those related to the development of the doctrine and the idea of tradition. **DISCUSSION.** one can see not only the influence but also a kind of university that, although far from being able to be carried out institutionally, is able to take shape in the academic existence. It allows for the understanding of problems such as curricular theory, academic identity and the relationship between teaching and research.

**Keywords:** *Educational theories, Professional identity, Higher Education, Curriculum, Teaching, Research.*

## Résumé

---

*Newman, MacIntyre et nous: agonie et université au XXI<sup>e</sup> siècle*

**INTRODUCTION.** En 2009 Alasdair MacIntyre a publié un article intitulé “Aristotle, Newman and us”. MacIntyre rejoignait ainsi l'intérêt suscité par la figure de John Henry Newman, fait que n'a pas été mis en évidence par la littérature scientifique essayant de comprendre l'écossais du point de vue de la philosophie de l'éducation. Cet article vise à souligner comment cette approche peut favoriser une perspective nouvelle sur le rôle de l'université et ses problématiques actuelles. **MÉTHODE.** Sur le plan méthodologique on continue la ligne herméneutique défendue par Deborah Kerdeman, Randall Curren et Anna Pagès en étant conscients que cette méthodologie doit être mise en relation avec le moment présent de telle façon que les auteurs deviennent pertinents pour orienter notre temps présent. **RÉSULTATS.** L'influence de Newman sur la philosophie de l'éducation de MacIntyre est patente dans les textes qui ont un caractère doctrinal et ceux qui sont liés à l'idée de tradition. **DISCUSSION.** Il est possible d'observer l'influence d'un type d'université basée sur la compréhension agonistique des traditions intellectuelles. Un type d'université qui, néanmoins, est loin d'être mis en place, pourra prendre forme dans l'exercice des professeurs universitaires. Sous cet angle d'analyse, il est possible de comprendre les problématiques suscitées par la théorie didactique, l'identité académique et la relation entre l'enseignement et la recherche.

**Mots-clés:** *Héories éducatives, Éducation Supérieure, Identité professionnelle, Programme, Enseignement, Recherche.*

## Perfil profesional del autor

---

### David Luque

David Luque (Madrid, 1984) es licenciado en Teología y Pedagogía, así como doctor en esta última disciplina por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad, desarrolla su docencia en la Universidad Rey Juan Carlos y desempeña labores de investigación junto a Piero Coda. En reconocimiento a su carrera académica ha obtenido los Premios Extraordinarios de Licenciatura y Doctorado, el Premio Complutense de Humanidades y el Primer Premio Nacional de Excelencia Académica. Correo electrónico de contacto: david.luque@urjc.es  
Dirección para la correspondencia: C/ Camino del Molino, s/n, 28942. Fuenlabrada, Madrid.



# TRANSFORMACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO COMPETENCIAL. ESTUDIO DE CASO

## *Education Model transformation in regards to learning and competence development. A Case study*

DÉBORAH MARTÍN R.<sup>(1)</sup> Y MERCEDES GARCÍA GARCÍA<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> *Universidad Internacional de La Rioja*

<sup>(2)</sup> *Universidad Complutense de Madrid*

DOI: 10.13042/Bordon.2018.60992

Fecha de recepción: 09/11/2017 • Fecha de aceptación: 10/09/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Déborah Martín R. E-mail: info@pedagogiaparaelxito.com

---

**INTRODUCCIÓN.** El artículo describe el efecto que tiene en el alumnado una experiencia de transformación de un centro hacia un modelo versátil que traslada al aula el uso de metodologías activas y colaborativas. Se realiza en un entorno real, a través del asesoramiento de una consultora externa, durante dos cursos. El objetivo es valorar el desarrollo competencial, la satisfacción y el rendimiento académico de los estudiantes en función de los cambios observados en tres aulas. **MÉTODO.** Estudio de caso. Se describe el contexto, la información previa y los cambios observados tras la transformación. Se realizan entrevistas grupales, análisis documental de las memorias del centro y la comparación de las calificaciones académicas mediante análisis. **RESULTADO.** La transformación a lo largo de dos años se manifiesta en tres modelos educativos de distinta versatilidad que muestra diferencia en los resultados del alumnado. En el aula que se transforma hacia una mayor versatilidad y en la que se incorporan técnicas didácticas variadas y activas se percibe una evolución favorable en el desarrollo de la competencia lingüística, matemática, social y cívica, una mejora en el comportamiento y rendimiento, y una mayor satisfacción del alumnado con la organización del aula, el aprendizaje por proyectos, la participación en su aprendizaje y la apertura al entorno. Por el contrario, no se aprecia mejora donde la transformación no se produce. **DISCUSIÓN.** Los resultados coinciden con investigaciones previas sobre el impacto de las culturas versátiles de los centros y aulas en el aprendizaje y clima escolar. Las mejoras se observan cuando el modelo educativo se desarrolla a lo largo del tiempo, al menos dos cursos, apoyado por el liderazgo pedagógico y en entorno educativo. Muestra nuevas líneas de investigación sobre los efectos que las técnicas ligadas a la versatilidad tienen en el desarrollo competencial del alumnado pero también en la competencia docente y en la calidad de los centros educativos.

**Palabras clave:** *Cambio organizativo, Cambio educativo, Aprendizaje activo, Satisfacción, Estudio de caso.*

---

## **Introducción**

La necesidad de adecuar las escuelas para dar respuesta a las demandas sociales y económicas actuales supone flexibilizar las organizaciones (Dede, 2007; Yelland, Kalantzis y Cope, 2008; Partnership21, 2007; ITE, 2010; Looney y Michel, 2014). Este proceso conocido como organización educativa versátil debe asumir, según Martín-Moreno Cerrillo (2006), cambios para: personalizar los procesos educativos; diseñar con flexibilidad la organización del espacio, tiempos, materiales y recursos; promover un sentido de comunidad y conexión del conocimiento, mediante trabajo en equipo, integración de contenidos, interrelación de estructuras y agrupamientos flexibles; dinamizar mediante un buen liderazgo pedagógico que fomente la participación del profesorado, la familia y el alumnado en la toma de decisiones; abrirse al entorno estimulando la utilización escolar de los recursos; fomentar el bienestar y un entorno amable, donde todos se sientan acogidos.

En definitiva, el cambio de modelo educativo exige no solo un cambio de metodología educativa sino un cambio más global, replanteando el ambiente y la organización del aula y del centro para que desarrolle una cultura versátil que proporcione situaciones diversas de aprendizaje, espacios para la reflexión y el intercambio e incluir la evaluación continua para tomar decisiones de mejora permanente (Looney y Michel, 2014).

La cultura versátil de un centro se proyecta en el aula y, por consiguiente, repercute en el aprendizaje de los estudiantes. El aula de la organización versátil fomenta la diferenciación de espacios, los grupos de trabajo cambiantes y las técnicas didácticas activas para promover la autonomía y la responsabilidad del estudiante y el aprendizaje compartido e interrelacionado entre diferentes áreas de conocimiento (López Martínez, 2005) y también las ganas de estar, convivir y aprender. De hecho, las metodologías activas, inductivas y las técnicas didácticas de investigación, como el aprendizaje basado en proyectos

(ABP), en problemas o retos (ABPr), los debates y las asambleas, o el aprendizaje colaborativo parecen tener un mayor impacto en el rendimiento, en las habilidades cognitivas y de procesamiento del conocimiento (Bietenbeck, 2014; Méndez Martínez, 2015) y así es percibido por los estudiantes (Bietenbeck, 2014; Rappolt-Schlichtmann, Daley y Rose, 2012; Murillo, 2008; Hattie, 2009, 2012; Looney y Michel, 2014; Martínez y McGrath, 2016). Todo esto lleva a pensar que el docente y los equipos educativos de un centro deben aprender nuevas formas de trabajo e incorporar métodos de enseñanza y técnicas didácticas orientadas al aprendizaje profundo y a las necesidades personales del alumnado. Se requiere una transformación en la gestión del aula y en la organización educativa del centro hacia una cultura versátil, un proceso de cambio que necesita de una planificación previa y una ejecución progresiva compartida en la comunidad escolar.

Es un proceso complejo que debe liderar el equipo directivo o un asesor pedagógico para promover la participación activa y colaborativa, el cambio de estrategias educativas, la apertura al entorno, etc. Si bien no se produce al mismo tiempo ni de la misma manera en cada aula o en cada docente. Por consiguiente, una escuela que acepta iniciar un proceso de transformación hacia una organización versátil pero con diferentes resistencias, ¿puede mejorar de la misma manera el aprendizaje de los estudiantes? ¿Puede ser diferente en función del grado de implicación docente en el cambio? ¿Es satisfactorio el cambio?

Este artículo trata de responder a estas cuestiones a través de la situación de partida y evolución hacia la versatilidad de un centro de difícil desempeño de la Comunidad de Castilla-La Mancha.

## **Método**

### **Objetivos**

El objetivo de este trabajo se centra en valorar el rendimiento, el desarrollo competencial y la

satisfacción de los estudiantes en función del tiempo que han estado en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo durante la transformación de un centro en una organización versátil. Como la transformación organizativa tiene un impacto diferente en cada docente y por tanto en cada aula hace cuestionarse el efecto que pudiera tener en el aprendizaje y resultados de los estudiantes. Se parte del supuesto de que una organización versátil y el uso frecuente de metodologías activas, mejora el aprendizaje y satisfacción del alumnado. En concreto, se trata de identificar las competencias que, según el profesorado, se han desarrollado en el alumnado al incorporar metodologías activas y técnicas didácticas versátiles; la satisfacción del alumnado con el cambio y su percepción de las técnicas didácticas que mejoran su aprendizaje y la posible mejora del rendimiento académico en función de cada grupo.

### **Metodología y unidad de análisis**

El estudio de un proceso de transformación educativa tiene que realizarse en su entorno real y utilizar la información de los directamente implicados como fuente de conocimiento. Por ello, se plantea un estudio de caso único.

La unidad de análisis es un centro de educación infantil y primaria de titularidad pública en la Comunidad de Castilla-La Mancha tipificado como centro de difícil desempeño, cuyo equipo directivo tiene interés en iniciar un cambio tras los bajos resultados de su alumnado en las pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables para Educación Primaria (CDI). Tras los primeros contactos y entrevistas se decide iniciar el proceso de transformación en tres grupos de primaria, 3º, 4º y 5º (grupo A, grupo B y grupo C, respectivamente) compuesto en su conjunto por 31 estudiantes y sus correspondientes docentes.

El proceso del centro hacia una organización versátil y el cambio metodológico observado en las tres aulas objeto de análisis es dinamizado por una asesora pedagógica externa durante dos años.

Durante los dos cursos escolares se realizan semanalmente grupos de trabajo y reflexión pedagógica con la asesora. La participación en estos encuentros es voluntaria, pero se acuerda que las decisiones tomadas deben llevarse a cabo en toda la organización. Durante las sesiones de trabajo se realiza formación en técnicas didácticas activas, en programación por competencias y en evaluación por estándares de aprendizaje siguiendo el currículo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Cada docente traslada y pone en práctica en su aula lo que se va reflexionando y aprendiendo en el grupo de reflexión, pero respetando su estilo y recursos.

Durante este tiempo se producen incidencias no previstas. En el grupo A, la profesora deberá ser sustituida durante el segundo curso escolar.

En definitiva, a lo largo de los dos cursos se refleja la idiosincrasia de cada aula y se registran las circunstancias ocurridas a lo largo de la transformación versátil en los tres grupos del centro objeto de estudio (Martín Rodríguez, 2017, resumidas en la tabla 1).

### **Variables e instrumentos**

La transformación organizacional y metodológica no es objeto de este trabajo aunque tras el proceso observado y resumido en la tabla 1 se infieren tres modelos educativos de diferente versatilidad: el grupo A de organización y metodología más estática; el grupo B de organización y metodología parcialmente versátil; y el grupo C de organización y metodología versátil.

Las variables relacionadas con los efectos esperados en los estudiantes son:

1. Desarrollo competencial del alumnado según la percepción del profesorado. Se realiza el análisis documental de dos memorias anuales del centro, y, al finalizar, son presentadas a Inspección.
  2. Satisfacción del alumnado con el cambio y su percepción de las metodologías y técnicas didácticas utilizadas en el aula que mejoran su aprendizaje, a través de entrevistas grupales en cada uno de los grupos por separado.
  3. Rendimiento académico, calificaciones obtenidas antes de iniciar la transformación y al finalizar, de cada uno de los tres grupos.
- Las fuentes de información son los propios implicados en el proceso, docentes y estudiantes, a través de los instrumentos utilizados en los centros como procedimientos de evaluación y entrevistas semiestructuradas grabadas para el análisis posterior. Se convocó a las familias a entrevistas grupales, pero se

**TABLA 1. Características en la transformación del aula de los grupos A, B y C**

Características	Aula		
	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Evolución	En el 1º curso escolar se producen cambios en la dirección planificada. El proceso se detiene por baja de la profesora. En el 2º curso el profesor suplente mantiene un modelo docente centrado en la enseñanza	Estable y progresiva hacia un modelo versátil centrado en el alumno	Estable, progresiva, rápida y completa transformación
Técnicas didácticas incorporadas	1º curso: trabajo por proyecto, interdisciplinar. 2º curso: técnica expositiva del docente y ejercicios del libro de texto	Aprendizaje basado en proyectos, debates, asambleas, trabajo colaborativo con roles, y experimentos	Aprendizaje basado en proyecto, interdisciplinar, trabajo por parejas, lectura de estudio en el aula y aclaración de dudas con la profesora, debates, utilización de portfolio. Opción de subir nota al superar la asignatura
Agrupamientos	Individual o parejas	Agrupamientos heterogéneos	Agrupamientos heterogéneos u homogéneos
Organización espacial del aula	Disposición de mesas de forma individual o parejas, generalmente mirando a la pizarra y al docente. Muy ocasionalmente las mesas se colocan en forma de U. El aula no tiene espacios versátiles para realizar tareas diferenciales	La disposición de las mesas se organiza, generalmente, en equipos de 4 o 3 pero varía en función de las actividades. No se organiza el espacio de manera versátil para realizar tareas diferenciales	Aula versátil: espacios de aprendizaje diferenciados (un rincón para dejar material relacionado con el proyecto, otro rincón para noticias, debates, investigaciones y técnicas que fomentan el aprendizaje activo). Espacio organizado para el trabajo en equipo diferenciado
Entorno	En el centro, las salidas aumentan considerablemente: al inicio, dos salidas (memoria inicial del centro) y durante el proceso se llegan a realizar 13 salidas por curso. Al inicio, 4 visitas de profesionales al centro y durante el proceso se amplían a 8		

desestimó la información considerándola no representativa por su baja asistencia.

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Durante los primeros días del inicio de curso, se toma nota de los resultados de las pruebas de CDI realizado al grupo A, y los resultados académicos obtenidos en los 3 grupos. Se analiza el contenido de la memoria anual de centro que había sido entregada a la Administración educativa antes de iniciar el proceso de cambio.

Este estudio defiende los principios de complementariedad metodológica, utilizando métodos cualitativos y cuantitativos para describir y comprender la realidad del proceso y resultados (Klafki, 1988: 100). El análisis cualitativo se realiza mediante el programa Atlas.Ti.8.00 en el que se estudia el contenido de las memorias del centro y las entrevistas grupales realizadas al alumnado. La codificación que se lleva a cabo es descriptiva, deductiva y abierta. El análisis presenta la percepción que tiene el profesorado del nivel competencial de los estudiantes antes y después, las modificaciones realizadas en las aulas y la satisfacción del alumnado.

A modo exploratorio, se analizan los resultados académicos mediante análisis descriptivo y la Prueba de Rangos de Wilcoxon con SPSS23.0, comparando las puntuaciones de cada grupo antes y después de la transformación.

## **Resultados**

Se presentan los resultados teniendo en cuenta cada grupo en desarrollo competencial, satisfacción y rendimiento.

### **Desarrollo competencial**

La memoria del centro antes de empezar el proceso relata:

*Tras las pruebas CDI pudimos comprobar que realmente hay un problema principalmente en la adquisición de las competencias lingüística, matemática, de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.*

*Algunos alumnos además tienen problemas para desarrollar su competencia emocional. En general, en nuestro centro la competencia lingüística se ve afectada principalmente por la lengua materna de los alumnos, su nivel de adquisición de castellano y por el nivel sociocultural de las familias. La competencia matemática se ha visto influida principalmente por dificultades de atención por parte de los alumnos, que debido a falta de hábitos no están acostumbrados a mantener la concentración en materias académicas durante el tiempo que se necesita para resolver un problema. Creemos que sería necesario trabajar la atención de alguna manera en nuestros alumnos, aunque también esto se debería trabajar en casa con la colaboración de las familias. También muchos necesitan realizar un programa de técnicas de estudio, desarrollar la autonomía personal y aprender a aprender (memoria inicial).*

El análisis del contenido de la memoria inicial del centro, según se resume en la figura 1, describe al alumnado en general con bajas competencias en todos los ámbitos y dificultades para el aprendizaje relacionadas con conductas disruptivas, falta de atención y escucha, y el no respeto de los turnos de palabra, hablar en voz baja, o seguir instrucciones, además de baja autoestima, interés y autonomía.

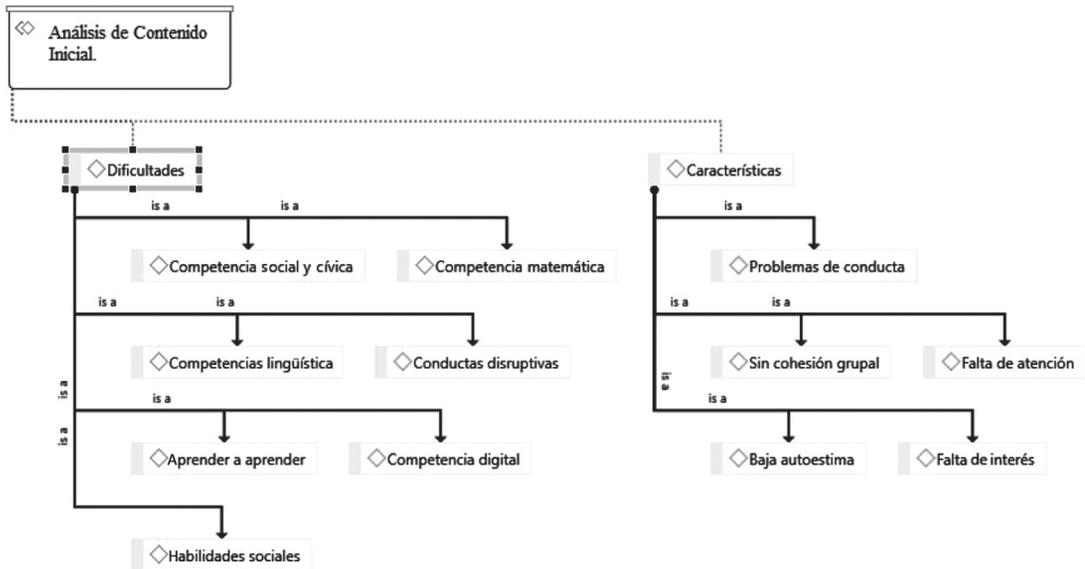
### *Grupo A*

El proceso de este grupo le ha llevado, durante el segundo año, a volver a una situación organizativa y metodológica más estática, centrada en el docente, similar a la que tenía el centro al inicio.

En la memoria final del grupo se relata:

*Tenían problemas de concentración y de falta de interés por lo académico. En algunos momentos*

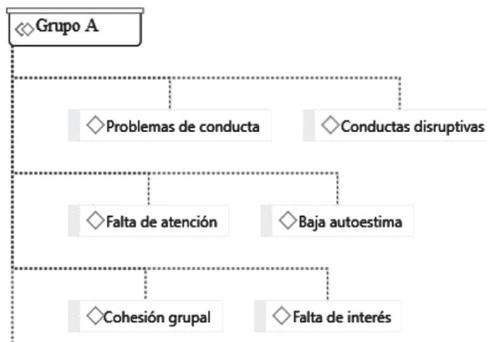
**FIGURA 1. Diagrama de codificación de las características del alumnado del centro en general antes del proceso de transformación**



*incluso se han podido observar muchas conductas disruptivas que han impedido el funcionamiento normal de la clase (memoria final).*

El análisis del contenido de la memoria final, según se resume en la figura 2, no recoge ninguna valoración sobre el desarrollo competencial del alumnado del grupo A, pero sí un incremento de conductas disruptivas, baja autoestima, desmotivación o falta de interés por lo académico y un

**FIGURA 2. Diagrama de características que incrementan en el grupo A tras el proceso de transformación**



clima de aula complicado. Este grupo es descrito de forma semejante al alumnado de inicio del proceso.

*Grupo B*

El proceso del grupo B le ha llevado al final del periodo de transformación a una organización del aula más versátil, con agrupamientos homogéneos y trabajo colaborativo aunque mejorable en la disposición diferenciada del espacio.

En la memoria final del grupo se relata:

*Se han mejorado las competencias lingüística, digital, matemática y la social y cívica, trabajando con distintas metodologías —trabajo en parejas, en equipo, en gran grupo, individual, investigación, memorización, trabajo por tareas y proyectos, etc. [...].*

*En los momentos de discusión y de pelea se razonaba la situación con todos los alumnos del grupo. Se analizaban las distintas situaciones de conflicto y se llegaba a un acuerdo. Al final*

el grupo ha funcionado bien como unidad y los alumnos que al principio se encontraban más excluidos al principio han encontrado su lugar dentro del grupo-clase [...].

Grupo socialmente cohesionado, con una motivación intrínseca bastante alta en actividades de clase, sobre todo, con ordenador, tareas manipulativas y trabajos en grupo y por parejas. Es más complicado hacerles trabajar en casa —alrededor de un tercio no suelen traer los deberes—. Los dos alumnos de NEE han trabajado muy bien, y están muy bien integrados en el grupo (memoria final).

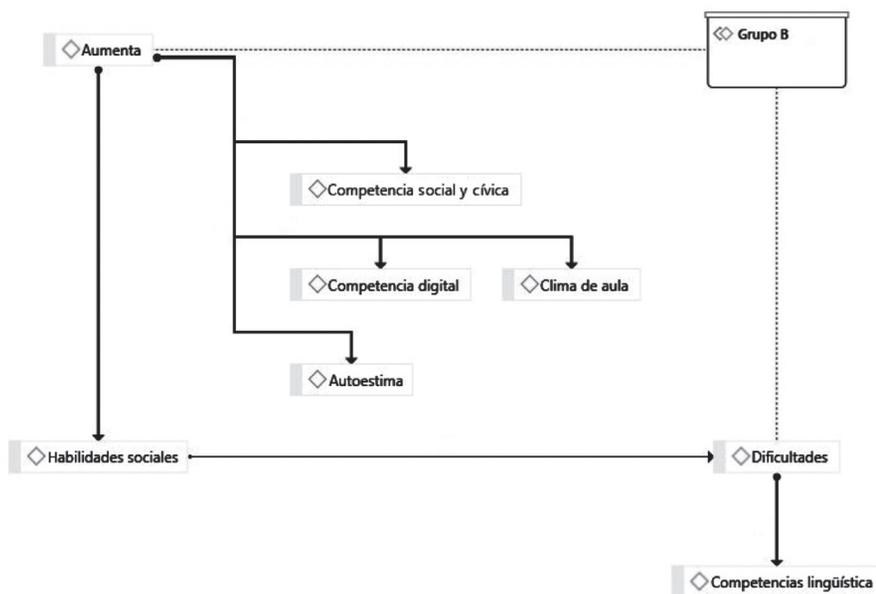
El análisis de contenido de la memoria final, resumido en la figura 3, describe una mejora de las competencias lingüística (aunque todavía insuficiente en algunos aspectos relevantes para la comprensión de los contenidos), digital, matemática y social, según el profesorado. Además, muestra una buena cohesión grupal y motivación en las actividades de clase, sobre todo cuando se trabaja con ordenador, tareas

manipulativas y en grupo o en parejas. Se ha desarrollado la autoestima, las habilidades sociales y la cohesión grupal. No obstante, aunque han mejorado, las habilidades sociales siguen siendo una dificultad y precisan de mayor trabajo.

El profesorado del grupo B considera que los resultados de ciencias sociales y ciencias naturales no han sido del todo satisfactorios debido a que el grupo trabaja con el nuevo currículo de la LOMCE para Castilla-La Mancha, cuyos libros de textos han aumentado el vocabulario técnico:

Las mayores dificultades del grupo han sido en Lengua, CC. Sociales y CC. Naturales, donde necesitan mayor competencia lingüística, sobre todo en los aspectos de vocabulario, comprensión y velocidad lectora. Aunque se ha leído mucho —y les gusta leer en clase todo tipo de libros y textos— necesitan leer mucho más. Han evolucionado bastante desde principios de curso. Necesitan seguir en esa línea de trabajos en grupo y

FIGURA 3. Diagrama de competencias y características que incrementan en el grupo B tras el proceso de transformación



por parejas, actividades de clase —intentando no dejar muchos deberes, o que los deberes sean leer o estudiar— y tareas manipulativas. Necesitan leer muchos textos variados, manejar el diccionario y hacer presentaciones orales de sus propios trabajos para desarrollar la competencia lingüística de manera adecuada (memoria final).

### Grupo C

El proceso de este grupo le ha llevado a convertirse en un aula versátil.

En la memoria inicial del grupo se relata:

*Grupo con variedad de niveles, muy inquietos, es necesario ser firme para centrar su atención en el estudio. Dos alumnos de etnia gitana han presentado a lo largo del curso problemas de conducta y de reconocimiento de la autoridad. Un número alto de alumnos necesitan un programa de autoestima para favorecer su integración social (memoria inicial).*

Mientras que en la memoria final:

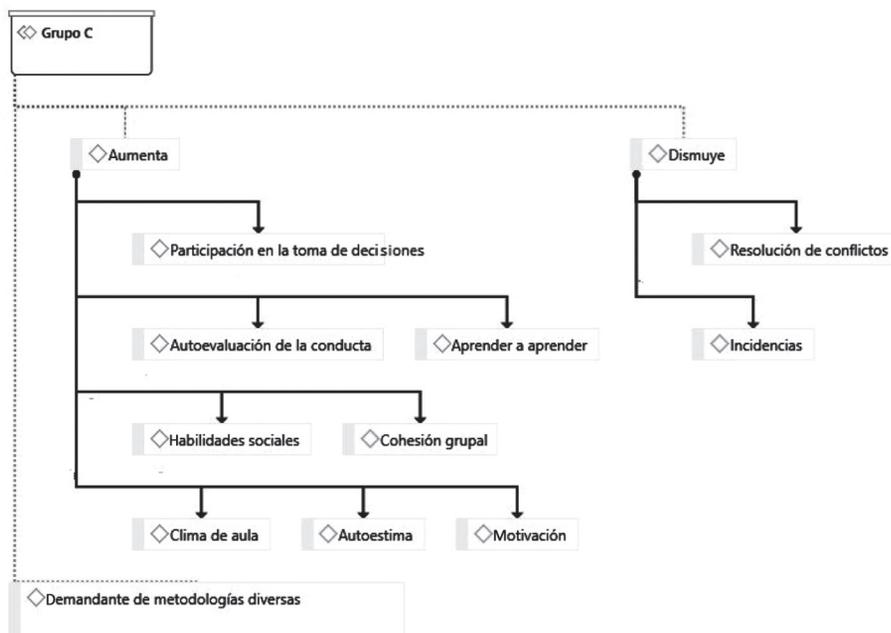
*Grupo heterogéneo pero muy motivado en general, demandante de trabajos, proyectos y tareas. Tenía cinco alumnos en riesgo social, uno de ellos, repetidora de este curso —que al final aprueba todo— y los otros cuatro promocionan (memoria final).*

*Han avanzado muchísimo en general. Además, se ha fomentado la unión del grupo completo, y aunque han tenido algunos problemas de relación (algún alumno con otro), en su mayor parte se han solucionado de manera fácil por el propio grupo (memoria final).*

*El alumno es capaz de evaluar su propia conducta (memoria final).*

El análisis de contenido de las memorias muestra que es un grupo que pasa de tener problemas con la autoridad, muy baja autoestima y baja atención, según manifiesta el profesorado en la

**FIGURA 4. Diagrama de competencias y características que incrementan en el grupo C tras el proceso de transformación**



fase inicial, a ser un grupo cohesionado, resumido muy demandante de metodologías diversas, como proyectos, trabajos, parejas, exposiciones orales, etc. (figura 4). El profesorado manifiesta también que las mayores dificultades que presentan los alumnos son en asignaturas relacionadas con las competencias lingüísticas: lengua, inglés y francés, posiblemente porque 10 alumnos son de nacionalidad extranjera.

Por otra parte, se observa la disminución de la gravedad de incidencias y la mejora del clima del aula. Se destaca la cohesión grupal y la participación de los alumnos en la toma de decisiones para solucionar los conflictos. Además se incrementa la autoevaluación y la reflexión de la propia conducta.

En definitiva, parece que el desarrollo competencial puede ser diferente según el proceso de transformación del docente y su correspondiente aula. Mientras que en un aula estática el profesorado no recoge información sobre las competencias del alumnado pero refleja problemas de conducta y falta de interés, en el aula que introduce una organización y cultura versátil, parece que mejoran las capacidades y características del alumnado positivas para el aprendizaje y clima escolar.

### Satisfacción

La satisfacción del alumnado con la metodología y las técnicas didácticas asociadas a la transformación se analiza en cada uno de los tres grupos:

#### *Grupo A*

Este grupo expresa que no ha trabajado en equipo el segundo año, pero que sí lo hizo el curso anterior cuando estaban con su tutora. Por otra parte, sobre la forma de trabajo recuerdan un proyecto interdisciplinar de “Caballos” (historia, lengua, educación física y música), del que dicen haber *aprendido un montón de*

*cosas*. También el proyecto de autogestión “Mercadillo Solidario”, en el que participó todo el centro.

A la pregunta de si han percibido cambios en el aula o en la manera de dar las clases expresan que el cambio ha sido el profesor, alguno menciona a la tutora anterior (echándola de menos). Afirman que el profesor actual les pone muchos deberes y es muy estricto.

Sobre la organización de espacios, prefieren trabajar en forma de U frente a estar sentados de manera individual, que es como suele estar habitualmente.

*Alumno: Porque podemos hablar con todos.*

*Alumna: Porque podía ver mejor la pizarra.*

*Alumna: Porque veo delante.*

*Alumna: También porque había más espacio.*

*Alumno: Se veía todo.*

Comentan que les gustaría trabajar más con los ordenadores y que hubiera más tiempo de descanso entre clases. Es decir, en vez de un recreo largo varios recreos cortos. No expresan ninguna otra actividad o estrategia que recuerden les haya hecho aprender.

#### *Grupo B*

En la entrevista los estudiantes del grupo B valoran muy positivamente trabajar en equipo y no trabajar tanto con el libro, exámenes de test cada cierto tiempo y tener pocos deberes para casa. Ante la petición de propuestas para el curso siguiente teniendo en cuenta las estrategias que más les han ayudado, dicen: el trabajo en equipo, hacer otro proyecto de “mercadillo”, trabajar más con los ordenadores y hacer menos deberes.

*Asesor: ¿Qué os gustaría seguir haciendo el año que viene?*

*Estudiantes: Trabajar en equipo.*

*Estudiantes: Hacer otro mercadillo, pero mejor, para ir a otra excursión.*

### Grupo C

Los estudiantes del grupo C expresan en la entrevista qué les ha resultado de mayor interés y les ha facilitado el aprendizaje: la organización del aula con varias zonas, una zona con rincones temáticos donde traer elementos diferentes sobre el tema quincenal, debates, exposiciones al resto de compañeros y leer los temas en clase de manera individual o por parejas. También la realización de los viernes de debate de noticias sociales y el rincón con portfolios.

Han trabajado mucho la comprensión lectora y, antes de cada tema, la profesora les pide que primero lean en clase y luego, sobre lo leído, se explica y aclaran las dudas. Según comentan, esta técnica les ha ayudado a aprender más. También les ha gustado mucho que los exámenes fueran diferentes y que, algunas veces, coevaluación o la oportunidad de subir nota cuando han aprobado. El alumnado de este grupo muestra agradecimiento hacia su profesora durante la entrevista.

Ante la propuesta de aportar sugerencias y mejoras, manifiestan que prefieren seguir trabajando así y que les gustaría tener educación física y educación plástica todos los días.

En la memoria final también se relata la observación del profesorado sobre la satisfacción

del grupo y su actitud positiva hacia el aprendizaje:

*Nos encontramos un grupo muy motivado, sobre todo, para realizar trabajos en grupo y por parejas. Demandaban tareas constantemente a la tutora y a otros profesores, haciendo pósters, redacciones y exponiendo los trabajos oralmente (memoria . Evaluación final).*

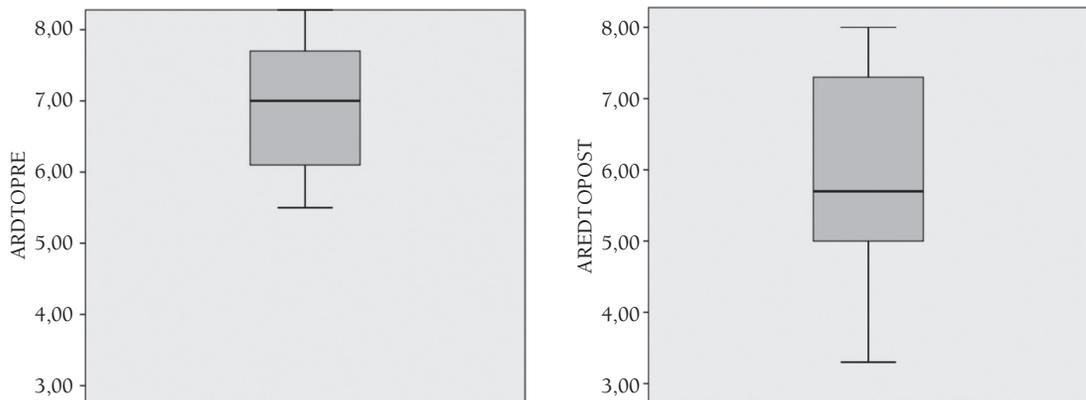
### Rendimiento

Las notas académicas de los tres grupos se han comparado antes y después de la transformación. En primer lugar, se describen los grupos a partir de las medidas de tendencia central, media y mediana, y la amplitud intercuartílica, y después se analizan las diferencias de rendimiento de cada grupo.

### Grupo A

La media del rendimiento académico del grupo A en la fase inicial es de 7,0111 (mediana, 7) mientras que en la fase posterior obtiene una media de 5,8667 (mediana, 5,70). El 50% del grupo se sitúa entre la puntuación 6 y 7,80 en la fase previa y entre 5 y 7,2 al finalizar. En la figura 5 se observa una mayor heterogeneidad en las notas obtenidas al final del proceso. El 25%

FIGURA 5. Diagrama de caja y bigotes del rendimiento del grupo A en su contexto inicial y posterior



inferior se sitúa entre los 3 y 5 puntos mientras que al inicio estaba entre 5,5 y 6 puntos.

En la memoria final el profesorado manifiesta que el grupo A obtiene un nivel académico muy bajo con pocos hábitos de estudio y lectura, además de los ya citados problemas de disciplina:

Grupo difícil, con un rendimiento escolar muy bajo de media. Hay 10 alumnos que suspenden conocimiento del medio, y 6 matemáticas, y la educación artística también está en un nivel muy bajo —aunque nadie suspende—. La mayor parte del alumnado se encuentra entre el suficiente y el bien en casi todas las áreas. No tienen hábitos de estudio ni de lectura en su casa, y en las últimas semanas de curso ha habido algunos problemas de disciplina. La actitud de los padres tampoco favorece, más bien al contrario. Repite un alumno, con cuatro áreas suspensas (memoria final).

#### Grupo B

La media del rendimiento académico del grupo B en su contexto inicial es de 7,66 (mediana, 7,70) y en el contexto final es similar, 7,22 (mediana, 7,60). En la figura 6 se observa que el 50% del grupo se distribuye entre las puntuaciones 6,10 y 8,50, mientras que es algo más heterogéneo al finalizar, entre las puntuaciones 5,50

a 8,10. Por otra parte, el 25% de la situación final se sitúa entre un 4,60 y 5,50 (figura 6), menor que antes del proceso.

#### Grupo C

La media de rendimiento del grupo C en su contexto inicial es de 5,95 puntos (mediana, 5,70) y la media posterior es de 6,69 (mediana, 6,20). El 50% del grupo se distribuye entre las puntuaciones 5,50 y 7,50 al inicio, y entre 5,70 y 8,50 al finalizar, observándose un rango intercuartílico mayor pero con una puntuación mínima por encima del aprobado. Mientras que el 25% del grupo al finalizar se sitúa por encima de 8 puntos, esta es la puntuación máxima antes de la transformación. El 25% inferior en la fase posterior se sitúa entre 5,00 y 5,70 puntos, inferior a lo que sucede al inicio del proceso (figura 7).

Las diferencias de rendimiento observadas antes y después de la transformación en cada uno de los grupos docentes se comparan mediante la prueba de Wilcoxon.

En la tabla 2, los rangos negativos indican una mayor puntuación en el pretest que en el posttest; los positivos, que en el posttest es mayor que en el pretest; y los empates señalan que no hay diferencia entre las puntuaciones.

FIGURA 6. Diagrama de caja y bigotes del rendimiento del grupo B en su contexto inicial y posterior

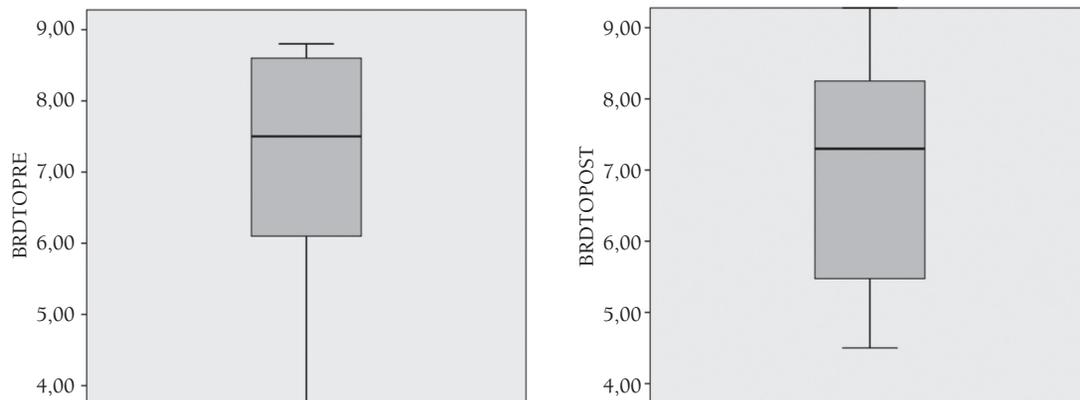


FIGURA 7. Diagrama de caja y bigotes del rendimiento del grupo C en su contexto inicial y posterior

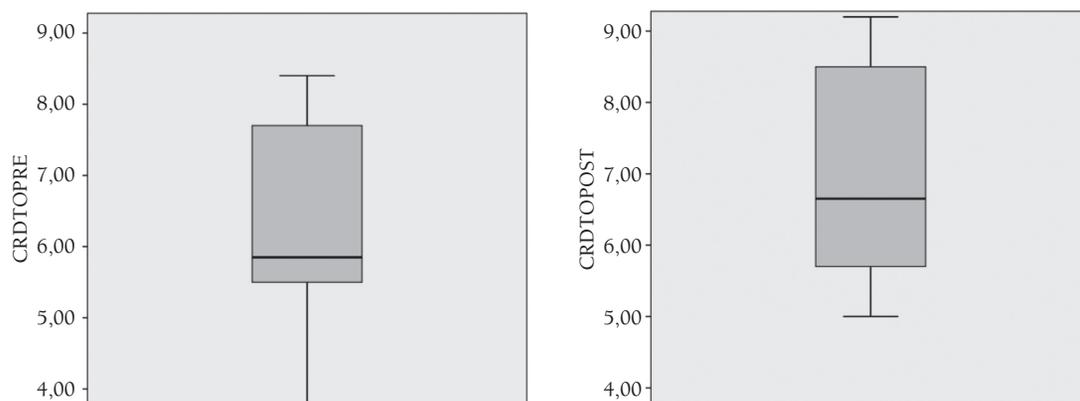


TABLA 2. Rangos obtenidos en rendimiento para cada grupo en la prueba de Wilcoxon

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
A	RDTOPRE - RDTOPOST			
	Negativos	9	5,00	45,00
	Positivos	0	,00	,00
	Empates	0		
	Total	9		
B	RDTOPRE - RDTOPOST			
	Negativos	4	7,75	31,00
	Positivos	6	4,00	24,00
	Empates	2		
	Total	12		
C	RDTOPRE - RDTOPOST			
	Negativos	1	3,00	3,00
	Positivos	8	5,25	42,00
	Empates	1		
	Total	10		

En la tabla 3, a un nivel de significación de 0,05 se observan diferencias significativas en el grupo A ( $p=0,008$ ) y en el grupo C ( $p=0,021$ ) mientras que no hay diferencias en el rendimiento del

grupo B ( $p=0,720$ ). Estas diferencias son a favor del pretest en el grupo A y a favor del posttest en el grupo C. Es decir, parece que en el grupo C se observa una mejora del rendimiento tras el

TABLA 3. Resultados de la prueba de Wilcoxon en rendimiento para cada grupo

Grupo	Z Rdto.Post-Rdto.Pre	Sig. asintótica (bilateral)
A	-2,670	,008
B	-,3580	,720
C	-2,310	,021

proceso de transformación, mientras que en el grupo A, el rendimiento es menor.

## **Discusión y conclusiones**

En este trabajo se reflexiona sobre los efectos percibidos de las organizaciones versátiles que suponen una mayor flexibilidad en los procesos educativos y el uso de metodologías activas, colaborativas y abiertas al entorno. Los procesos de transformación escolar son complejos. La planificación educativa y el diseño de una investigación pueden verse modificados en un sistema como el español caracterizado por su rigidez, la inestabilidad de su plantilla, y la falta de espacios y tiempos para la reflexión y desarrollo profesional del equipo. En un mismo centro implicado en un proceso de transformación, aunque todo el profesorado participe en las sesiones formativas, como ha sido el caso de este centro, no siempre se traduce de la misma manera en el aula. En consecuencia, el alumnado de un centro puede participar de procesos educativos distintos. Los estudios previos ponen de manifiesto que la versatilidad de una organización diseñada para el desarrollo de competencias necesarias en el siglo XXI requiere del apoyo de la dirección o de un líder pedagógico pero también la implicación del profesorado para introducir metodologías flexibles.

A lo largo de dos años que dura el proceso de cambio se han observado diferentes niveles de transformación en las aulas. Frente a un aula que inicia la transformación y se interrumpe, otras avanzan hacia organizaciones versátiles. En estas últimas parece que hay una mayor probabilidad de favorecer el desarrollo competencial de los estudiantes (lingüístico, matemático, social y cívico), la motivación por aprender, la satisfacción, el rendimiento académico, resultados similares a los estudios de Bietenbeck (2014), Méndez Martínez (2015), Hattie (2009), Murillo (2006, 2008), López López (2009) y De los Cobos, Gómez, Gómez Pérez y Gómez (2011).

Pero no solo se perciben mejoras relacionadas con el aprendizaje, también en conducta y en la cohesión grupal, como en López Alacid (2009) y Palacios (2007) o en autonomía y autoestima (Bietenbeck, 2014; Rappolt-Schlichtmann, Daley y Rose, 2012; Murillo, 2008; Hattie, 2009, 2012; Looney y Michel, 2014). Por el contrario, en el grupo donde se interrumpe el proceso de transformación, se percibe un aumento de incidencias y conductas disruptivas.

Es interesante también la opinión del alumnado de este estudio que dice tener más ganas de trabajar en el centro, recuerda mejor lo aprendido y aprende mejor a través del ABP, similar al informe KeyCoNet (2014) o los estudios de Hattie (2009), Murillo (2008) y López López (2009) y también afirma que lo que más le ayuda a aprender y le gusta es: cambiar la estructura física del aula con rincones temáticos y diferenciados, porque se pueden mover; cambiar la disposición de las mesas porque se ven todos, ven mejor la pizarra y pueden hablar entre ellos; trabajar en equipo; realizar debates; leer en clase el contenido de estudio para profundizar en los textos y resolver o plantear dudas con la profesora; trabajar por proyectos; tener exámenes “diferentes” que no sean de memorizar; el portfolio; coevaluarse; tener la opción de subir nota cuando han superado la asignatura; tener menos deberes para casa porque los realizan en clase; utilizar otros materiales que no sean solo el libro de texto; trabajar con los ordenadores; y hacer proyectos abiertos al exterior, como el mercadillo donde implicaron a personas de fuera del centro, asumieron una responsabilidad y se pudieron ir de excursión gracias a su esfuerzo.

La investigación educativa de campo está llena de imprevistos que impiden controlar variables relevantes, esta dificultad se incrementa cuando se desarrolla un estudio longitudinal. La unidad muestral que aceptó participar en el estudio, un centro pequeño de difícil desempeño, se caracteriza, además, por la inestabilidad del profesorado y los cambios frecuentes del alumnado. En

consecuencia, se presenta el estudio de un caso que permite, a lo largo de dos años, explorar en un entorno real para acercar las teorías a la práctica, interpretar y comprender aunque no se pueda generalizar. Por otra parte, se pone en valor la percepción de los participantes y el uso de los documentos elaborados en el centro para analizar la realidad, siendo conscientes de que son medidas subjetivas y que, sumado a una muestra pequeña, permiten análisis menos potentes. Aun así, los resultados resaltan la importancia de las metodologías en el aprendizaje y la conducta de los estudiantes, y animan a pensar que el cambio docente es posible aunque para que perdure es necesario que la comunidad educativa, la dirección del centro y la Administración educativa se impliquen y, sobre todo, que la mejora no sea efecto de intervenciones puntuales ni tan siquiera de un curso escolar; sino que requiere de, al menos, dos cursos o, para que sea un cambio de cultura y metodología realmente efectivo, de 3 a 5 años (Fullan, 1997, 2016). Los datos nos advierten de la necesidad de estudiar longitudinalmente el efecto

de las metodologías activas y participativas no solo en el aprendizaje y en el rendimiento, también en la cohesión y comportamiento de los estudiantes.

En definitiva, el estudio muestra los cambios planificados en un entorno real con rigor en el tratamiento y análisis de los datos y trata de mostrar el impacto percibido que tienen los modelos versátiles, nos muestra la dirección y da pie a formular hipótesis de una línea de investigación prometedora para evaluar los cambios en el aprendizaje de los estudiantes, en la competencia docente y en la calidad de los centros educativos:

*Las escuelas que dan un primer paso para dirigirse hacia un modelo versátil, centrado en el aprendizaje y orientado al desarrollo competencial, comenzarán a manifestar mejoras significativas en la calidad de aprendizaje, la participación de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias se incrementarán (Pace, 2013: 5-6).*

## Referencias bibliográficas

---

- Bietenbeck, J. (2014). Teaching practices and cognitive skills. *Labour Economics*, 30, 143-153.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Educación y Deporte.
- Dede, C. (2007). Introduction: A sea change in thinking, knowing, learning, and teaching. En G. Salaway y J. Borreson Caruso (eds.), *The ECAR study of undergraduate students and information technology* (pp. 19-26). Boulder. Colorado: EDUCAUSE.
- De los Cobos, A., Gómez, M., Gómez, J., Pérez, M. y Gómez, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 27-40.
- Fullan, M. (1997). *The Challenge of School Change: A Collection of Articles*. IRI/Skylight Training and Publishing.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Nueva York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Nueva York: Routledge.
- ITE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. Madrid: Instituto de Técnicas Educativas.
- Klafki, W. (1988). ¿Se modifica la realidad escolar por efectos de la investigación escolar? *Revista de Educación*, 286, 97-113.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE el 4 de mayo de 2006.
- Looney, J. y Michel, A. (2014). *KeyCoNet's Conclusions and Recommendations for Strengthening Key Competence Development in Policy and Practice. Final Report*. Bruselas: European Schoolnet.
- López Alacid, M. P. (2009). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- López López, E. (2009). Evaluación del efecto de variables críticas en el aprendizaje de los escolares. *ESE. Estudios Sobre Educación*, 16, 55-78.
- López Martínez, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57(4), 519-533.
- Martín Rodríguez, D. (2017). *La organización educativa versátil y el desarrollo competencial* (tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2006). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El Centro Educativo Versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez, M. R. y McGrath, D. (2016). *Deeper learning: How eight innovative public schools are transforming education in the twenty-first century*. Nueva York: The New Press.
- Méndez Martínez, I. (2015). *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012*. Madrid: Fundación Santillana.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Pace, L. (2013). *Competency Education Series: Policy Brief One an Emerging Federal Role for Competency Education*. Cincinnati, Ohio: Knowledgeswork.
- Palacios, S. G. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 581-595.
- Partnership 21 (2007). *Framework for 21st century skills*. Washington: P21.
- Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S. G. y Rose, L. T. (eds.) (2012). *A Research Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Yelland, N., Cope, B. y Kalantzis, M. (2008). Learning by Desing: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(3), 197-213.

## Abstract

---

*Education Model transformation in regards to learning and competence development. A Case study*

**INTRODUCTION.** This paper discusses the effect on students of an experience of transformation from a static school into a versatile model that transfers to the classroom the use of active and collaborative methodologies. It is carried out in a real environment, through the advice of an external consultant, during two courses. The aim is to assess the development of competence, satisfaction and academic performance of the students according to the changes observed after the transformation. **METHOD.** The research design a case study. It describes the context, the

information before to and the changes observed after the transformation. Information is collected by group interviews, documentary analysis of reports and analysis academic achievement. The treatment of the data has been through qualitative and quantitative analysis. **RESULTS.** The transformation over two years is manifested in three educational models of different versatility. Teacher's perception come out the effect that versatile models centred on learning have on the competence development of students, specifically linguistic, maths, social and civic competence, an improvement in behaviour and performance and greater student satisfaction with the organisation of the classroom, learning by projects, participation in learning and openness to the environment. On the other hand, there is no improvement where the transformation has not taken place. **DISCUSSION.** The results are coincident with research as European reports on the impact of versatile school and classroom cultures on learning and school climate. In addition, improvements are observed when the educational model is developed over time, at least two courses, supported by pedagogical leadership. It shows new lines of research on the effects that techniques linked to versatility have on the development of students'skills but also on teaching skills and the quality of schools.

**Keywords:** *Organizational change, Educational change, Active learning, Satisfaction, Case studies.*

## Résumé

---

*La transformation du modele educative d'apprentissage et development de competences.  
Étude d'un cas*

**INTRODUCTION.** L'article décrit l'effet sur les élèves d'une expérience de transformation méthodologique d'un centre vers un modèle polyvalent, basée sur l'utilisation de méthodologies actives et collaboratives. L'expérience a été mis en place dans un environnement réel, avec l'aide et les conseils d'un consultant externe, pendant deux années scolaires. L'objectif a été d'évaluer le développement des compétences, la satisfaction et la performance académique des élèves dans trois salles de classe. **METHODE.** Étude de cas. On y décrit le contexte, les informations précédentes et les changements observés lors la transformation de la méthode éducative. On a effectué des entretiens de groupe, l'étude documentaire des mémoires du centre ainsi qu'une comparaison à travers une analyse spécifique des résultats académiques des élèves. **RÉSULTAT.** La transformation après deux années se montre par trois modèles éducatifs de versatilité différente qui reflètent aussi des différences dans les résultats des élèves. Le groupe transformé vers une polyvalence plus importante et sur lequel on a appliqué de techniques didactiques variées et actives montre une évolution favorable dans le développement des compétences linguistiques, mathématiques, sociales et civiques ainsi qu'une amélioration du comportement et de la performance académique. On a pu observer que les élèves sont plus satisfaits avec la nouvelle façon d'organiser les cours, par rapport à l'apprentissage par projets, la prise d'un rôle actif dans les processus d'apprentissage et l'ouverture à l'environnement. Au contraire, on a pu constater qu'il n'y a pas d'amélioration là où il n'y a pas eu de changements, **DISCUSSION.** Les résultats coïncident avec des recherches précédentes sur l'impact du climat scolaire et les cultures polyvalentes dans les écoles et les salles de classe. On peut y constater l'amélioration lorsque le modèle éducatif est développé, au fil du temps, au moins pendant deux années scolaires, soutenus par l'encadrement pédagogique et l'environnement éducatif. L'article nous montre de nouvelles lignes de recherche à propos des effets des techniques liées à la polyvalence et le développement

des compétences sur les élèves mais aussi sur le niveau de compétences pédagogiques des professeurs et sur la qualité pédagogique des centres de formation.

**Mots-clés:** *Changement éducatif, Changement organisationnel, Apprentissage actif, Satisfaction, Étude de cas.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Déborah Martín R. (autora de contacto)**

Doctora en Educación. Máster en Innovación e investigación educativa. Pedagoga, psicóloga forense y criminóloga. Directora de Centros Socio Educativos. Miembro de dos grupos de investigación “Pedagogía adaptativa” de UCM y “Metodologías Activas y Mastery Learning” de UNIR. Actualmente es directora de la Escuela UNIR de Formación de Profesores en Tecnología Educativa y Competencias. Su línea de investigación se relaciona con la transformación de las organizaciones educativas hacia metodologías activas y el desarrollo competencial. Consultora y formadora en Pedagogía para el Éxito

Correo electrónico de contacto: [info@pedagogiaparaexitocom](mailto:info@pedagogiaparaexitocom)

Dirección para la correspondencia: UNIR. Av. de la Paz, 137, 26004 Logroño, La Rioja

### **Mercedes García-García**

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de Pedagogía Diferencial del Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Codirectora del grupo de investigación UCM-940424 “Pedagogía Adaptativa y codirectora del Proyecto I+D+i EDU2015-63844-R PROFICIENCYIn+E” (MINECO/FEDER). Sus líneas de investigación giran en torno a: teoría y estrategias adaptativas en contextos escolares; evaluación y desarrollo de competencias docentes; y evaluación de competencias genéricas en la universidad.

Correo electrónico de contacto: [dr.diversidad@ucm.es](mailto:dr.diversidad@ucm.es)



# MEJORA DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: IMPACTO DE UN PROGRAMA DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA A GRADO

## *Improvement of self-regulation learning strategies at university: the impact of a program of academic fit to the degree*

GUIOMAR NOCITO MUÑOZ<sup>(1)</sup> Y ENRIQUE NAVARRO ASENCIO<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)

<sup>(2)</sup> Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2018.60148

Fecha de recepción: 26/09/2017 • Fecha de aceptación: 23/04/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Guiomar Nocito Muñoz. E-mail: gncito@villanueva.edu.

---

**INTRODUCCIÓN.** El presente artículo tiene como objetivo presentar y comprobar la eficacia de un programa de intervención dirigido a estudiantes de primeros cursos universitarios con el fin de mejorar las estrategias de autorregulación del aprendizaje en el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. El programa “Adaptación académica de los estudiantes a grado” pretende favorecer el ajuste entre las variables personales y contextuales a través de actividades que promueven la reflexión y la adecuada toma de decisiones sobre el comportamiento académico. **MÉTODO.** Se ha realizado un estudio de diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control en estudiantes de segundo de grado. El instrumento utilizado para evaluar el nivel de autorregulación del aprendizaje de los sujetos es el *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (CEAM II), versión traducida y adaptada por Rocés Montero (1996) del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich y sus colaboradores (1991). **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos demuestran la eficacia del programa en la mejora de la autorregulación del aprendizaje en relación con las estrategias de organización, elaboración, búsqueda de ayuda y la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Asimismo se aprecia un mejor ajuste del tiempo de estudio marcado por las nuevas exigencias académicas y una reducción en los niveles de ansiedad. **DISCUSIÓN.** En la actualidad favorecer la adaptación académica de los estudiantes a grado es una de las variables a tener en cuenta para conseguir la excelencia universitaria y disminuir la tasa de abandono. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran la eficacia del programa en relación a la mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** Educación superior, Autorregulación del aprendizaje, Alumnos universitarios, estrategias de aprendizaje.

---

## Introducción

Para responder a las demandas presentes y futuras que presenta la sociedad del siglo XXI es necesario que los estudiantes universitarios aprendan a gestionar su aprendizaje. Esta capacidad no es estática sino que se considera como un proceso que las personas pueden desarrollar a lo largo de su vida (Covington, 2000). La capacidad del estudiante de regular activamente su cognición, emoción y comportamiento en orden a unas metas académicas (Pintrich, 2004) no siempre se alcanza de manera espontánea al llegar a la edad adulta o a la universidad, necesitando de intervenciones formales que ayuden a mejorar la propia autorregulación de una manera eficaz mediante el conocimiento del desarrollo de su propia naturaleza (Hofer, Yu y Pintrich, 1998).

Los programas y recursos metodológicos para desarrollar la autorregulación del aprendizaje en alumnos universitarios es un tema candente de investigación en el momento actual (Cazan, 2013; Dunlosky y Rawson, 2015; Gargallo, Campos y Almerich, 2016; Martín, 2017; Martínez, Nocito, y Ciesielkiewicz, 2015; Medrano y Marchetti, 2014; Rosário, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti, 2015; Williams, Santelices, Ávila, Soto y Dougnac, 2017). Los principales motivos son: a) el desfase que existe entre las demandas que el sistema universitario actual exige, basado en el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, y b) la falta de preparación de los alumnos para gestionar su proceso de enseñanza- aprendizaje en un contexto flexible y complejo que requiere de más autonomía que en etapas previas (Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012). Tal y como apunta García (2016), en la actualidad es especialmente necesario profundizar en el conocimiento del alumno universitario para generar contextos educativos que repercutan en la calidad de su proceso de aprendizaje.

En esta línea algunas de las principales necesidades detectadas en la gestión del aprendizaje de los estudiantes universitarios son: a) la falta

de reflexión y conocimiento de los estudiantes universitarios sobre la gestión de su aprendizaje en el desarrollo de tareas académicas (Randi y Corno, 2000); b) la falta de entrenamiento de los estudiantes universitarios para identificar sus limitaciones en la autorregulación del aprendizaje (Gynnild, Holstad y Myrhaug, 2008); c) es patente la falta de planificación en el trabajo académico de una manera realista y adecuada a las demandas. El alumno no está acostumbrado a planificarse en base a un trabajo continuo y se aprecia una falta de coherencia entre la planificación, la gestión del aprendizaje del alumno y el método de evaluación (Domínguez, Estero y Palomo, 2007; Herrera y Jiménez, 2011); d) existe una falta de entrenamiento en el hábito de trabajo en referencia al tiempo empleado y la constancia necesaria para la realización de los trabajos académicos, así como en el uso de estrategias reflexivas necesarias para abordar con madurez los contenidos (Martínez-Berruezo y García, 2011).

¿Se puede favorecer que el alumno autorregule su aprendizaje de un modo eficaz en un sistema novedoso para él y mejorar así la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje? La mejora de la calidad en la universidad es un tema prioritario, y el estudiante es una pieza clave que no puede dejarse al margen. Tal y como se manifiesta en el informe Trens (Sursock y Smidt, 2010), el aprendizaje centrado en el alumno es un elemento crucial en la universidad actual. La cuestión a considerar es ¿sabe gestionar el alumno su aprendizaje en un sistema que focaliza en él y en su modo de trabajar?

El éxito académico de los estudiantes se ve influido por una adecuada adaptación al sistema universitario (Michavila, 2015), por lo que los primeros años de universidad son un periodo de transición crítico que es importante gestionar de una manera adaptativa para prevenir abandonos y establecer las bases para un buen rendimiento académico a lo largo de la carrera (Olani, 2009). Es importante considerar que la falta de adaptación del estudiante a las condiciones académicas

es una de las causas principales del cese de los alumnos en sus estudios universitarios (Rúe, 2014). El estudio de la tasa de abandono de los estudios universitarios en Europa tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior es todavía muy limitado como para sacar conclusiones a nivel global (Íñiguez, Elboj y Valero, 2016), pero si nos centramos en España, según el informe de la Fundación CYD (2015), el abandono de los estudios durante el primer curso de la carrera universitaria va en aumento en los últimos años, registrándose una tasa de abandono durante el curso 2013-2014 del 22,5%.

El programa presentado en este estudio tiene como fin acoger al alumno en un sistema desconocido para él y servir de eslabón para favorecer la adaptación del estudiante al sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos en un sistema presencial en los primeros cursos de grado. Se trabajan aspectos concretos para favorecer el uso de estrategias de autorregulación partiendo de la base de que la monitorización es el elemento clave para una correcta adaptación y gestión del aprendizaje en un nuevo contexto académico, por lo que los estudiantes que no reconozcan sus deficiencias difícilmente podrán modificar sus estrategias de aprendizaje en el momento adecuado, mientras que los estudiantes que son capaces de monitorizar con eficacia su proceso de aprendizaje es más probable que realicen los cambios apropiados que les hagan adaptar su aprendizaje y, por tanto, su rendimiento (Kristner *et al.*, 2010; Schloemener y Brenan, 2006).

De tal manera, el objetivo principal de esta investigación es contrastar la eficacia de un programa de intervención que se ha desarrollado para ayudar al estudiante a adaptarse al crédito europeo, favoreciendo el uso de estrategias de autorregulación de estudiantes de primeros cursos de grado. El programa pretende establecer unas bases que ayuden al estudiante a mejorar la gestión de su aprendizaje, potenciando la reflexión sobre los procesos internos cognitivos, motivacionales,

emocionales y conductuales que promueven el aprendizaje eficaz.

## Método

### Diseño

Con el fin de comprobar el efecto del programa “Adaptación académica de los estudiantes a Grado” con relación a la mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje se ha utilizado un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control.

### Participantes

El programa se llevó a cabo durante el primer semestre de un curso académico con un total de 51 estudiantes de segundo de grado de Magisterio. El muestreo ha sido no probabilístico intencional utilizando grupos ya formados. El grupo de control está formado por 21 mujeres que cursan Educación Primaria de edades comprendidas entre los 18 y los 21 años ( $M= 18,95$ ;  $DT= 1,20$ ) y el grupo experimental está formado por un total de 30 mujeres que cursan Educación Infantil de edades comprendidas entre los 18 y los 23 años ( $M= 19,12$ ;  $DT= 1,08$ ). Se eliminaron los hombres de la muestra dada su escasa representatividad.

La participación de las estudiantes en el programa fue voluntaria y positiva. Se llevó a cabo durante los Seminarios de Tutoría y Coordinación destinados a desarrollar competencias genéricas dentro del horario lectivo.

### Instrumento

Se les aplicó a los participantes el *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II)*, versión traducida y adaptada por Rocés Montero (1996) del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, de Pintrich y sus colaboradores (1991). Es un cuestionario tipo autoinforme constituido

por 81 ítems, que a su vez se divide en dos escalas: 31 ítems que conforman la escala de motivación y 50 ítems que conforman la escala dirigida a la evaluación de estrategias de aprendizaje. Los análisis factoriales revelan la existencia de seis escalas motivacionales y siete de estrategias de aprendizaje. El CEAM hace referencia a la motivación y las estrategias del sujeto acerca de un conjunto de asignaturas de un curso académico. En lo que respecta a su fiabilidad, las escalas de motivación y estrategias tienen un Alpha de Cronbach de 0.79 y 0.89, respectivamente. Cada una de estas escalas está compuesta a su vez por varias subescalas que varían entre valores de .53 (creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje) y .83 (elaboración).

Las variables principales de este estudio son:

- **Variable Independiente:** dos variables son analizadas, por un lado, el grupo (con tratamiento, sin tratamiento) y, por otro, la medición de los resultados (Fase pretest, fase postest).
- **Variable dependiente:** puntuación obtenida en las escalas de motivación y estrategias y también las puntuaciones en las distintas subescalas.

### Programa de intervención

El programa “Adaptación académica de los estudiantes a grado” tiene como objetivo principal

favorecer el conocimiento de la realidad académica universitaria a los estudiantes de los primeros cursos de grado y ayudarles a reflexionar sobre su propia realidad personal, tratando de favorecer el ajuste del estudiante a su contexto.

Asimismo se persiguen los siguientes objetivos secundarios: a) favorecer el análisis de la propia realidad académica, así como de los elementos clave del proceso de enseñanza- aprendizaje; b) fomentar la reflexión de los aspectos relevantes para superar con éxito los estudios de grado; c) ayudar al estudiante a reflexionar sobre su propia gestión del aprendizaje; d) ayudar al estudiante a ajustar su gestión del aprendizaje a las exigencias académicas y e) favorecer el compromiso por parte del estudiante y establecer cómo conseguir los objetivos propuestos.

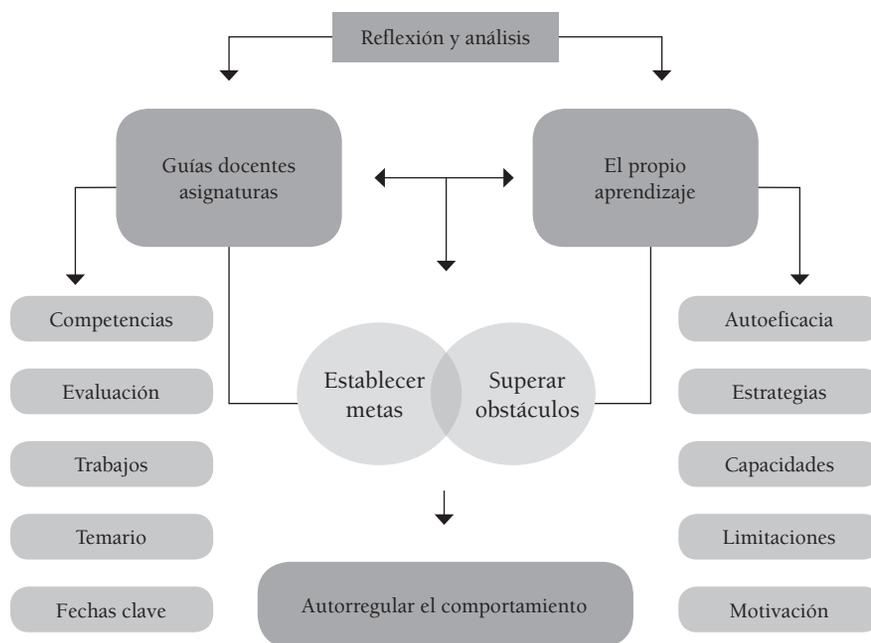
Para alcanzar los objetivos propuestos se han programado una serie de actividades que tienen como eje de trabajo la reflexión y el análisis detallado de dos ámbitos: a) el contextual, evaluando las demandas y exigencias que el estudiante ha de afrontar; y b) la gestión del aprendizaje personal, sacando a la luz y haciendo objetivo cómo el estudiante regula su aprendizaje.

Se trata de ayudar al estudiante a reflexionar sobre las variables relacionadas con su persona y las variables relacionadas con la tarea. La

TABLA I. Escalas del CEAM II

Estrategias motivacionales			Estrategias de aprendizaje		
Subescala	N.º de ítems	$\alpha$	Subescala	N.º de ítems	$\alpha$
Orientación a metas intrínsecas	4	.57	Elaboración	9	.83
Orientación a metas extrínsecas	4	.71	Aprovechamiento del tiempo	9	.77
Valor de la tarea	6	.80	Organización	8	.78
Creencias de control y autoeficacia	8	.53	Búsqueda de ayuda	7	.70
Autoeficacia para el rendimiento	4	.84	Constancia	3	.67
Ansiedad	5	.75	Metacognición	7	.62
			Autointerrogación	3	.74

FIGURA 1. Aspectos trabajados en el programa



acción reguladora del estudiante depende en cierta medida de la retroalimentación mutua entre los factores relativos a la persona y los factores que hacen referencia a las exigencias del contexto. Estos factores interrelacionan entre sí de manera dinámica y continua en el proceso de autorregulación (García Martín, 2012). Según Flavell (1985, 1987), las variables personales hacen referencia a los conocimientos y creencias acerca de cómo es uno mismo como procesador cognitivo: qué capacidades posee y cuáles no, ya que el conocimiento de nuestras propias características de aprendizaje nos ayuda a determinar qué debemos hacer para llevar a cabo una tarea y qué tipos de recursos conviene utilizar. Asimismo, las variables de la tarea se refieren a las demandas de las tareas académicas, es decir, los objetivos que se pretende con ellas; ser consciente también de su amplitud, su nivel de dificultad y los procesamientos cognitivos que requieren. Hemos de considerar que la dimensión

afectivo/motivacional está implícita en los procesos de autorregulación académica. Es necesaria una correcta gestión para que el estudiante se sienta capaz de afrontar la tarea, sepa dirigir el esfuerzo, establecer compromisos y aumentar la constancia en el desarrollo del proceso de aprendizaje (Schwinger, Steinmayr y Spinath, 2012).

El análisis de estos dos ámbitos tiene como finalidad un ajuste por parte del estudiante de ambas realidades por medio de dos acciones: a) estableciendo metas, ya que estas se conceptualizan como el propósito o el núcleo dinámico cognitivo del compromiso con la tarea, y, por tanto, el tipo de meta que el estudiante adopta establece el marco general que ayuda a interpretar el contexto de logro (Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002), y b) la búsqueda de soluciones y la gestión de los talentos ante los posibles obstáculos que puedan surgir para la consecución de los objetivos propuestos.

El estudiante estratégico es capaz de detectar los desajustes que se están dando en su proceso de aprendizaje y recurrir convenientemente a los conocimientos y estrategias que demanda cada situación específica de aprendizaje para solucionar el problema, lo que le lleva a considerar los recursos que tiene a su disposición para gestionar su aprendizaje (González-Cabanch, Rodríguez, Núñez y Valle, 2004). Esto implica que para conseguir que los estudiantes sean capaces de autorregular sus acciones para aprender es necesario hacerles más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades.

El desarrollo del programa consta de cuatro sesiones y una tutoría personal (tabla 1).

El tiempo para desarrollar cada sesión oscila entre 60 y 90 minutos. Los métodos utilizados en el desarrollo del programa difieren según la finalidad de la actividad. Además del modelado y la práctica reflexiva se ha incluido la tutoría individual, ya que tal y como apuntan Gynnild *et al.* (2008) la entrevista cara a cara es un camino efectivo para: a) ayudar y motivar a los estudiantes y ayudarles a conseguir que se comprometan mediante el diálogo; b) facilitar el conocimiento de sus capacidades y carencias; c) mejorar las estrategias de autorregulación de su aprendizaje a través de intervenciones concretas y directas.

La evaluación de la intervención es formativa y de mejora por parte del alumno a nivel individual, ya que el programa se inicia tratando aspectos a nivel grupal para finalizar en un análisis personal que pretende que el sujeto avance y mejore en aspectos clave para la gestión de su aprendizaje.

El carácter de la intervención es presencial y está fundamentada en un trato cordial y de respeto hacia los destinatarios del programa, ya que son ellos mismos los que han de

elaborar sus propias metas y analizar sus limitaciones, capacidades y dificultades. En este sentido el moderador o guía del programa ha de favorecer la orientación del proceso de ajuste de la manera más objetiva y neutra posible.

## Resultados

En primer lugar, se llevó a cabo una prueba de normalidad (Kolgomorov-Smirnov) de las distintas variables dependientes para asegurar que cumplen ese supuesto. Los resultados, aunque no se presentan por motivos de espacio, confirman esa característica de la distribución. A continuación, se comprobaron las diferencias iniciales en las medias de los grupos de control y experimental en las variables de autorregulación mediante una prueba *t de Student* para grupos relacionados, con el objetivo de comprobar la equivalencia del grupo control y experimental antes de la intervención.

Podemos observar tanto en la tabla 2 como en la tabla 3 que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos grupos ( $p > 0.05$ ). Por tanto, grupo de control y el grupo experimental son equivalentes en sus resultados de autorregulación del aprendizaje.

En tercer lugar para contrastar los cambios producidos antes y después del tratamiento (pretest-postest) se ha aplicado a ambos grupos la prueba *t de Student* para contrastar las medias de las variables de autorregulación, y se acompañan los resultados con el tamaño del efecto asociado a los resultados estadísticamente significativos, calculado como la diferencia de medias estandarizada (*d*) (Cohen, 1988). Además, se estiman los intervalos de confianza de la magnitud de la diferencia siguiendo las premisas de Becker (1988). Tamaños de 0,2 a 0,3 se consideran efectos pequeños; entre 0,4 y 0,7, moderados; y por encima de 0,8, grandes.

**TABLA I. Distribución de las sesiones del programa, objetivos, desarrollo y estrategias de autorregulación**

Sesiones	I	II	III	IV	V
	“Estableciendo la hoja de ruta”	“Estrategias eficaces”	“Este es mi caso”	“El pensamiento estratégico”	Tutoría personal
Objetivos	<p>Elaborar la visión global del semestre en relación con los objetivos de evaluación y competencias a desarrollar en cada asignatura</p> <p>Planificar cómo gestionar el tiempo en función de las demandas y la dificultad de las asignaturas</p> <p>Comprender el sistema de créditos ECTS y sus implicaciones en la organización académica personal</p>	<p>Comparar las estrategias que usa un estudiante eficaz, y un estudiante ineficaz</p> <p>Analizar los procesos que usamos para integrar una información</p> <p>Analizar cuáles son las estrategias que se usan para hacer un trabajo/actividad y cuáles son las que se usan para afrontar un examen</p>	<p>Favorecer la expresión de la propia conducta en referencia a la gestión académica</p> <p>Favorecer que el estudiante ponga de manifiesto sus capacidades y limitaciones</p> <p>Aumentar el grado de consciencia sobre “qué hacemos” para aprender y “cómo” lo hacemos</p>	<p>Entender qué es el pensamiento estratégico</p> <p>Establecer metas por cada asignatura según las exigencias y analizar posibles estrategias sobre cómo conseguirlas</p> <p>Analizar las posibles dificultades que conlleva cada asignatura según la propia gestión del aprendizaje y buscar soluciones al respecto</p>	<p>Ayudar al estudiante a reflexionar sobre su proceso académico</p> <p>Facilitar el conocimiento de estrategias concretas. Favorecer el compromiso de los estudiantes con las metas que se hayan propuesto durante el programa</p>
Desarrollo	<p>Se presenta la actividad en gran grupo con la lectura del material elaborado. Posteriormente se plantea crear tantos grupos como guías de aprendizaje. Los alumnos analizarán los elementos clave de las guías y posteriormente cada grupo expondrá su trabajo al resto de los compañeros. Al final de la sesión se realizará un cuadro con las conclusiones de cada grupo</p>	<p>Se presenta la actividad en gran grupo con la lectura del material, y se les explica las normas de una discusión constructiva. En esta sesión se analizan dos casos de dos estudiantes de grado. Se discuten por orden planteando preguntas en voz alta y permitiendo intervenir a los estudiantes. Al finalizar se exponen las conclusiones de la sesión</p>	<p>Se presenta la sesión en gran grupo, explicando cómo desarrollar un escrito reflexivo y personal sobre mi propio caso como estudiante</p> <p>El desarrollo de la actividad es individual</p>	<p>Se explica qué es el pensamiento estratégico. Se facilita a los estudiantes una hoja de trabajo que les ayude establecer metas; reflexionar sobre sus creencias de autoeficacia en cada asignatura; reflexionar sobre los posibles obstáculos que existen para alcanzar sus metas y establecer el proceso estratégico para conseguir sus objetivos</p>	<p>La entrevista individual se realiza con el material que el alumno ha elaborado durante el programa. Es una entrevista abierta que persigue contrastar ideas, buscar soluciones y establecer compromisos</p>
Estrategias de autorregulación	<p>Planificación, organización y gestión del tiempo</p>	<p>Estrategias cognitivas: elaboración, organización; búsqueda de ayuda, autointerrogación</p>	<p>Reflexión sobre el proceso del aprendizaje. Autoconciencia de las propias capacidades y limitaciones. Análisis de las propias motivaciones</p>	<p>Establecimiento de metas. Metacognición</p>	<p>Establecimiento de compromisos. Gestión del esfuerzo</p>

**TABLA 2. Prueba inicial t total subescalas CEAM II**

	Grupo	N	M	Mdif	SD	t
TM	Control	21	4.89	.04	.64	-.23
	experimental	30	4.93		.43	
TE	Control	21	4.74	.1	.54	-.67
	experimental	30	4.84		.54	

Nota: EM= Total subescala motivación; EE= Total subescala estrategias.

\*p<.05

**TABLA 3. Prueba inicial t subescalas CEAM II**

	Grupo	N	M	Mdif	SD	t
OMI	Control	21	4.63	-.24	.87	.92
	experimental	30	4.39		.93	
OME	Control	21	4.76	.01	1.02	-.02
	experimental	30	4.77		1.12	
VT	Control	21	5.46	.08	.95	-.37
	experimental	30	5.54		.68	
CCA	Control	21	5.26	-.04	.67	.17
	experimental	30	5.22		.81	
AR	Control	21	4.91	.18	1.17	-.60
	experimental	30	5.09		.92	
AE	Control	21	4.34	.22	1.01	.33
	experimental	30	4.56		1.16	
ELA	Control	21	4.51	-.06	.88	.26
	experimental	30	4.45		.74	
ATC	Control	21	4.37	-.03	.55	.19
	experimental	30	4.34		.57	
ORG	Control	21	5.60	.08	.62	-.45
	experimental	30	5.68		.72	
BA	Control	21	4.72	-.27	.68	1.22
	experimental	30	4.45		.82	
CO	Control	21	5.00	.07	1.02	-.26
	experimental	30	5.07		1.03	
MTC	Control	21	4.85	.24	.87	-1.06
	experimental	30	5.09		.68	
AI	Control	21	4.14	.68	1.23	-1.79
	experimental	30	4.82		1.40	
OE	Control	21	5.54	.03	.85	-.13
	experimental	30	5.57		.89	

Nota: OMI= Orientación a meta intrínsecas; OME= Orientación a metas extrínsecas; VT= Valor de la tarea; CCA= Creencias de control y autoeficacia; AR= Autoeficacia para el rendimiento; AE= Ansiedad; ELA= Elaboración; ATC= Aprovechamiento del tiempo y concentración; ORG= Organización; BA= Búsqueda de ayuda; CO= Constancia; MTC= Metacognición; AI= Autointerrogación; OE= Otras estrategias.

\*p<.05

TABLA 4. Diferencias pretest-postest grupo experimental y grupo de control. Subescalas totales CEAM II

	Grupo experimental n=30						Grupo de control n=21						
	Pretest		Posttest		Mdif	t	d	Pretest		Posttest		Mdif	t
	M	SD	M	SD				M	SD	M	SD		
TM	4.93	.43	4.91	.54	-.02	1.09		4.89	.65	4.81	.60	-.08	1.09
TE	4.84	.54	5.03	.45	.19	-2.21*	.38; LI=.33, LS=.42	4.74	.54	4.86	.53	.12	.63

Nota: EM= Total subescala motivación; EE= Total subescala estrategias.

\* $p < .05$

En la tabla 4 observamos que no existen diferencias significativas en el grupo de control entre el pretest y el posttest en la subescala de motivación ( $Mdif.=.09$ ;  $DS=.38$ ;  $t(20)=1.09$ ;  $p=.29$ ) ni en la subescala de estrategias ( $Mdif.=.07$ ;  $DS=.54$ ;  $t(20)=.63$ ;  $p=.53$ ). Mientras que en el grupo experimental no se dan cambios estadísticamente significativos en la subescala de motivación ( $Mdif.=.02$ ;  $DS=.42$ ;  $t(29)=1.09$ ;  $p=.79$ ) y sí existen cambios estadísticamente significativos en la subescala de estrategias de aprendizaje después del tratamiento ( $Mdif.=.19$ ;  $DS=.47$ ;  $t(29)=-2.21$ ;  $p=.035$ ), con un tamaño del efecto moderado ( $d=.382$ ). Por lo que existe un aumento en el uso de estrategias de aprendizaje por parte de las estudiantes del grupo experimental después de haber realizado el programa.

En interesante observar que en el grupo de control la motivación ha descendido ( $Mdif.=.09$ ;  $DS=.38$ ;  $t(20)=1.09$ ;  $p=.29$ ) y en el grupo experimental ha aumentado ligeramente ( $Mdif.=.02$ ;  $DS=.42$ ;  $t(29)=.26$ ;  $p=.79$ ).

Asimismo para el grupo experimental se han obtenido diferencias significativas pretest-postest (tabla 5) en varias variables medidas a través del CEAM II que indican:

- Que las estudiantes del grupo experimental han reducido su ansiedad después del

programa de entrenamiento ( $Mdif.=.31$ ;  $DS=.84$ ;  $t(29)=2.05$ ;  $p=.050$ ), así como el uso de estrategias de aprovechamiento del tiempo y concentración ( $Mdif.=.20$ ;  $DS=.49$ ;  $t(29)=.49$ ;  $p=.032$ ), con tamaños del efecto pequeños ( $d=.256$  y  $d=.324$ , respectivamente).

- Que las estudiantes del grupo experimental han aumentado el uso de las estrategias de elaboración ( $Mdif.=.26$ ;  $DS=.65$ ;  $t(29)=-2.15$ ;  $p=.040$ ); estrategias de organización ( $Mdif.=.27$ ;  $DS=.63$ ;  $t(29)=-2.37$ ;  $p=.025$ ); y estrategias de autointerrogación ( $Mdif.=.43$ ;  $DS=.90$ ;  $t(29)=-2.64$ ;  $p=.013$ ), y solicitan más ayuda ( $Mdif.=.30$ ;  $DS=.51$ ;  $t(29)=-3.13$ ;  $p=.004$ ). En todos los casos los tamaños del efecto tienen valores pequeños, excepto organización, que es moderado ( $d=.354$ ,  $d=.422$ ,  $d=.356$  y  $d=.371$ ). No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en grupo experimental en el resto de las variables.

En el grupo de control solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas pretest-postest en el valor otorgado a la tarea ( $Mdif.=.33$ ;  $DS=.55$ ;  $t(20)=2.73$ ;  $p=.013$ ) lo que indica una disminución del valor que las estudiantes otorgan a las actividades que realizan, también con un tamaño del efecto pequeños ( $d=.357$ ).

**TABLA 5. Diferencias pretest-postest grupo experimental y grupo de control. Subescalas CEAM II**

	Grupo experimental						Grupo de control							
	n=30						n=21							
	Pretest		Postest		Mdif	t	d	Pretest		Postest		t	Mdif	d
	M	SD	M	SD				M	SD	M	SD			
OMI	4.39	.94	4.34	.98	-.05	.37		4.63	.88	4.66	.90	-.04	.03	
OME	4.77	1.12	4.68	1.04	-.09	.51		4.76	1.02	4.66	1.09	.10	-.1	
VT	5.54	.68	5.56	.90	.02	.07		5.46	.95	5.13	.90	2.73**	-.33	.36; LI=.32, LS=.40
CCA	5.22	.81	5.28	.93	.06	-.54		5.26	.68	5.2	.66	.57	-.06	
AR	5.09	.92	5.36	.93	.27	-.19		4.91	1.17	4.92	1.04	-.01	.01	
AE	4.57	1.16	4.25	1.33	-.32	2.05*	.26; LI=.22, LS=.29	4.34	1.01	4.23	1.03	.10	-.11	
ELA	4.46	.73	4.71	.68	.25	-2.15*	.35; LI=.31, LS=.40	4.51	.87	4.56	.84	-.04	.05	
ATC	4.34	.57	4.14	.66	-.2	2.26*	.32; LI=.29, LS=.36	4.37	.55	4.19	.56	.17	-.18	
ORG	5.68	.72	5.96	.60	.28	-2.37*	.42; LI=0.38, LS=.47	5.6	.62	5.64	.80	-.04	.04	
BA	4.45	.83	4.74	.73	.29	-3.13**	.37; LI=.34, LS=.4	4.72	.68	4.8	.71	-.07	.08	
CO	5.07	1.03	5.17	.82	.1	-.46		5	1.02	5	1.15	.00	0	
MTC	5.09	.69	5.28	.71	.19	-1.32		4.86	.88	5.17	.92	-.32	.31	
AI	4.82	1.39	5.25	.99	.43	-2.64**	.36; LI=.32, LS=.39	4.14	1.23	4.67	.94	-.52	.53	
OE	5.57	.89	5.83	.64	.26	-1.86		5.54	.86	5.55	.94	-.01	.01	

Nota: OMI= Orientación a meta intrínsecas; OME= Orientación a metas extrínsecas; VT= Valor de la tarea; CCA= Creencias de control y autoeficacia; AR= Autoeficacia para el rendimiento; AE= Ansiedad; ELA= Elaboración; ATC= Aprovechamiento del tiempo y concentración; ORG= Organización; BA= Búsqueda de ayuda; CO= Constancia; MTC= Metacognición; AI= Autointerrogación; OE= Otras estrategias.

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

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en grupo de control en el resto de las variables.

Aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas cabe destacar que en el grupo experimental ha habido un aumento después de la aplicación del programa en las creencias de control

y autoeficacia ( $Mdif = -.06$ ;  $DS = -.54$ ;  $t(29) = -.54$ ;  $p = .59$ ), mientras que en el pretest-postest del grupo control se aprecia un descenso en esta variable ( $Mdif = .07$ ;  $DS = .52$ ;  $t(20) = .57$ ;  $p = .57$ ). Asimismo se aprecia un aumento en el grupo experimental en la variable constancia ( $Mdif = -.09$ ;  $DS = 1.06$ ;  $t(29) = -.46$ ;  $p = .65$ ) mientras que en el grupo de control se ha mantenido estable y no se han dado

cambios en el pretest-posttest ( $M_{dif}=.00$ ;  $DS=.90$ ;  $t(20)=.00$ ;  $p=1.00$ ).

## Discusión y conclusiones

Es fundamental que el estudiante entienda en sus primeros años de carrera universitaria qué premisas requiere el trabajo académico y reciba una formación complementaria sobre cómo debe monitorizar y planificar su aprendizaje en orden a las nuevas demandas y expectativas de esta etapa (Nicol, 2009). En este sentido, favorecer el entrenamiento en la gestión del aprendizaje es una actuación clave para disminuir la tasa de abandono universitario que crece en nuestro país (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006). Pese a que el interés por fomentar las competencias de autorregulación del aprendizaje en alumnos universitarios empieza a estar presente cada vez más en la comunidad universitaria, es difícil todavía encontrar espacios curriculares o extra-curriculares en el que se desarrollen acciones concretas que favorezcan la mejora del aprendizaje continuo de los alumnos en esta etapa (Rosario *et al.*, 2015). Cada vez parece más necesario introducir actuaciones dentro de la vida académica universitaria que ayuden a los estudiantes a autorregular mejor su proceso de aprendizaje, promuevan la reflexión sobre sus comportamientos académicos y les ayuden a solventar sus posibles carencias y a gestionar sus talentos.

Los resultados obtenidos en esta investigación tras la comparación pretest y posttest entre el grupo experimental y el grupo de control demuestran la eficacia del programa en la mejora de las estrategias de autorregulación en el grupo experimental. Las alumnas que han participado en el programa han mejorado su nivel de estrategias de aprendizaje en comparación con el grupo de control, al tiempo que su nivel de ansiedad se ha reducido. En concreto las estudiantes del grupo experimental han mejorado significativamente sus estrategias de organización, así como el establecimiento de conexiones entre la información que reciben mediante el

uso de estrategias de elaboración; solicitan ayuda con más frecuencia durante la realización de proyectos académicos y se preguntan a sí mismas sobre su nivel de comprensión en el desarrollo de su proceso de aprendizaje con más frecuencia. Asimismo el programa parece haber protegido a las participantes de reducir el valor de las tareas de las actividades académicas, ya que se aprecia una disminución estadísticamente significativa de esa variable en el grupo control que no se da en el grupo experimental, aunque no podemos asegurar que este fenómeno en concreto sea consecuencia del programa, ya que el valor de la tarea es una variable que ha podido verse influida por situaciones de docencia no controladas en la investigación.

Un dato que a priori nos pareció contradictorio es que las alumnas del grupo experimental han disminuido el uso de sus estrategias de aprovechamiento del tiempo y concentración en comparación con el grupo de control. Este dato, aunque no nos lo esperábamos en un principio, puede ser coherente con los datos analizados ya que, en el instrumento utilizado esta variable se refiere a las horas de estudio entendidas en el sentido tradicional, y en el crédito europeo el porcentaje de horas se reparte en el volumen total del trabajo del alumno en diversas tareas, aumentando el porcentaje de la evaluación en trabajos personales o grupales a desarrollar durante las asignaturas. Por lo que la disminución del tiempo empleado en el estudio puede deberse a la mejora de las estrategias usadas por las estudiantes y a un mejor ajuste al nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo continuo, tal y como apuntan Domínguez *et al.* (2007), y Herrera y Jiménez (2011). Asimismo para tener éxito en el sistema universitario actual no parece que el aumento de número de horas de trabajo independiente del alumno sea tan relevante como la capacidad de gestionar adecuadamente ese tiempo de trabajo personal (Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosario, 2013).

Realizar investigaciones sobre la eficacia de un programa que fomente la autorregulación del

aprendizaje en la universidad entraña ciertas dificultades por las propias características de la etapa, por lo que uno de los objetivos a la hora de llevarlos a cabo es no perder calidad durante el proceso. Así pues se aprecia que cuando se desarrolla un programa de intervención en el ámbito universitario el número de participantes en las investigaciones suele ser reducido (Medrano y Marchetti, 2014). Asimismo el diseño pretest-postest con grupo de control es adecuado para grupos pequeños, asegurando la validez interna de los estudios a la hora de aplicar un programa de intervención (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Partiendo de esta premisa, la principal limitación de la investigación ha sido que la muestra ha estado formada solo por mujeres de una sola titulación. Este hecho dificulta la transferibilidad de resultados. En futuras investigaciones se pretende contrastar los datos obtenidos en esta investigación con grupos formados por hombres y mujeres, aumentar el número de participantes, así como desarrollar el programa en otros campos de conocimiento. Sería igualmente interesante llevar a cabo una investigación cualitativa durante la intervención para una mejor comprensión del proceso de autorregulación de los estudiantes.

La excelencia en la universidad tiene una estrecha relación con el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje (Gargallo, Almerich, Garfella y Fernández, 2011). El programa propuesto persigue la adaptación del estudiante a un sistema metodológico novedoso para él, y, por tanto, en el que se pretende mediante actividades concretas favorecer que el estudiante profundice en las variables relacionadas con su propia persona y en las variables relacionadas con la tarea que se trae entre

manos, para así ajustar y poner en marcha las estrategias de autorregulación de aprendizaje necesarias para el desarrollo de su actuación. Este primer paso de adaptación es una alternativa a tener en cuenta por las instituciones de educación superior para favorecer la orientación al estudiante en su proceso académico y la gestión de su aprendizaje (Cabrera *et al.*, 2016; Íñiguez *et al.*, 2016; Michavila, 2015) y que a su vez es compatible con otros programas en los que se trabaje el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de las estrategias de aprendizaje, ya que según Flavell (1985, 1987) para conseguir el control eficaz de la dimensión cognitiva es necesario tomar consciencia de tres tipos de variables: variables de la persona, variables de la tarea y variables de estrategia. En referencia a esta última línea de trabajo hay programas en la universidad con resultados contrastados (véase Hofer *et al.*, 1998; Medrano y Marchetti, 2014; Román, 2004; Rosario Mourao, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007; Schloemener y Brenan, 2006), cuya aplicación favorece la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y que muestran recursos útiles para enriquecer las estrategias docentes durante el desarrollo de las asignaturas, así como las actuaciones de orientación tutorial y académica.

En suma, el presente estudio trata de dar respuesta a la necesidad de adaptación académica que experimenta el estudiante al incorporarse al sistema universitario y pretende animar a las instituciones de educación superior y a los docentes universitarios a ayudar a sus estudiantes a desarrollar competencias que favorezcan la autorregulación del aprendizaje con el fin de mejorar la calidad de su proceso académico.

## Referencias bibliográficas

---

- Becker, B. J. (1988). Synthesizing standardized mean change measures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 41, 257-278.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 1(2), 171-203.
- Cazan, A. M. (2013). Teaching self regulated learning strategies for psychology students. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 743-747.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Editorial.
- Domínguez, J. J., Estero, A. y Palomo, M. (2007). Puntos débiles y fuertes en una experiencia de adaptación al EEES: Sistemas operativos. En *Actas de las II Jornadas Metodológicas ECTS*. Badajoz, 19, 20 y 21 de septiembre. Recuperado de <http://www.uv.es/eees/archivo/115.pdf>
- Dunlosky, J. y Rawson, K. (2015). Do students use testing and feedback while learning? A focus on key concept definitions and learning criterion. *Learning and Instruction*, 39, 32-44.
- Fernández, E., Berardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875.
- Flavell, J. C. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J. C. (1987). Speculation about the nature of development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fundación, C. Y. D. (2015). *La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Recuperado de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2015>
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1), 203-221. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>.
- García, M. (2016). ¿Cómo aprenden los alumnos en su primer año de universidad al inicio y al final del curso? *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 27-49. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5911>
- Gargallo, B., Almerich, G., Garfella, P. y Fernández, A. (2011). Aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(4), 43-64.
- Gargallo, B., Campos, C. y Almerich, G. (2016). Learning to learn at university. The effects of an instrumental subject on learning strategies and academic achievement/Aprender a aprender en la universidad. Efectos de una materia instrumental sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 28(4), 771-810.
- González-Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y Valle, A. (2004). El estudiante estratégico. En R. González-Cabanach, J. A. González-Pienda, S. Rodríguez, J. C. Núñez y A. Valle (coords.), *Estrategias y técnicas de estudio* (pp. 181-205). Madrid: Pearson Educación.
- Gynnild, V., Holstad, A. y Myrhaug, D. (2008). Identifying and promoting self-regulated learning in Higher Education: roles and responsibilities of student tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 147-161.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Herrera, L. y Jiménez, G. (2011). Estrategias de aprendizaje del alumnado en diferentes universidades españolas. Análisis en función de la titulación universitaria y el tipo de estrategia. En L. Herrera (coord.), *Estrategias de aprendizaje del alumno universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 113- 136). Granada: Comares.
- Hofer, B., Yu, S. y Pintrich, P. (1998). Teaching College students to be self-regulated learners. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). New York: Guilford.
- Íñiguez, T., Elboj, C. y Valero, D. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educación*, 52(2), 285-313. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.674>

- Kristner, S., Rakoccy, K., Otto, B., Dignath-Van, E., Büttner, G. y Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition & Learning*, 5, 157-171.
- Martín, A. N. (2017). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*. Recuperado de [https://ac.els-cdn.com/S157518131730013X/1-s2.0-S157518131730013X-main.pdf?\\_tid=spdf-7293a911-8742-4f09-9d4f-62530d0ef60b&acdnat=1519820739\\_da16b90e94ca3ad886a92312b573dd7c](https://ac.els-cdn.com/S157518131730013X/1-s2.0-S157518131730013X-main.pdf?_tid=spdf-7293a911-8742-4f09-9d4f-62530d0ef60b&acdnat=1519820739_da16b90e94ca3ad886a92312b573dd7c)
- Martínez, C., Nocito, G. y Ciesielkiewicz, M. (2015). Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A Project. *American Journal of Educational Research*, 3(1), 38-42. doi: 10.12691/education-3-1-8
- Martínez-Berrueto, M. A. y García, A. (2011). ¿Cómo cambian las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con la adaptación metodológica al Espacio Europeo de Educación Superior? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 65-74.
- Medrano, L. y Marchetti, P. (2014). Impacto de un Programa de Entrenamiento en Aprendizaje Autorregulado y Habilidades Sociales Académicas sobre el Rendimiento y la Deserción de Ingresantes Universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 131-144. doi: 10.1989/ejep.v7i2.185
- Michavila, F. (2015) La acogida de los nuevos estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 37-51. doi: 10.4995/redu.2015.5437
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352. doi: 10.1080/02602930802255139
- Olani, A. (2009). Predicting first year university students' academic success. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1053-1072.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-406.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL, The University of Michigan.
- Randi, J. y Corno, L. (2000), Teacher innovations in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 651-685). San Diego, CA: Academic Press.
- Roces Montero, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Navarra, Pamplona.
- Román, J. M. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: la "estrategia de lectura significativa de textos". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 113-132.
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M. y Ramaciotti, A. (2015). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la Universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en enseñanza superior. *Psicothema*, 19, 442-427.
- Rúe, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.214.5649>
- Salmerón, H. y Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 16(1), 5-13.
- Schloemer, P. y Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87.

- Schwinger, M., Steinmayr, R. y Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome. Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, 22, 269-279. doi:10.1016/j.lindif.2011.12.006
- Sursock, A. y Smidt, H. (2010). *Trends: A decade of change in European Higher Education*. EUA: European University Association. Recuperado de <http://www.eua.be/Home.aspx>.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Williams, C., Santelices, L., Ávila, M., Soto, M. y Dougnac, A. (2017). Impacto de la aplicación del enfoque de Autorregulación del aprendizaje sobre los resultados en asignaturas de corte científico en estudiantes de medicina de la Universidad FinisTerra. *Revista Médica de Chile*, 145(5), 595-602.

## Abstract

---

### *Improvement of self-regulation learning strategies at university: the impact of a program of academic fit to the degree*

**INTRODUCTION.** This study is aimed to present and verify the effectiveness of an intervention program directed to students in early degree' courses, in order to improve the self-regulation strategies of learning within the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). The program "Academic fit to the degree studies" attempts to facilitate the relation between the personal and background variables using activities that promote reflection and appropriate decision-making about academic behavior. **METHOD.** A pre-test-post test design study was conducted with a control group of sophomore students. The instrument used to assess the level of self-regulated learning of the subjects was the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) by Pintrich and colleagues (1991) translated into Spanish and adapted by Rocés Montero in 1996. **RESULTS.** The results obtained show the effectiveness of this program on improving the self-regulation of learning in relation with the strategies of organization, elaboration, and help seeking as well as the capacity of reflection on the own learning process. Likewise, this study corroborates better time adjustment skills which are marked by the new academic demands. As a consequence, a reduction in the levels of anxiety can be observed. **DISCUSSION.** At present favoring the academic fit of students to Degree Studies is one of the variables to consider achieving the university excellence and reduce the dropout rate. The results obtained in this research show the program's efficacy in relation to self-regulated learning in degree students.

**Keywords:** *Higer education, Self-regulated learning, University students, Learning strategies.*

## Résumé

---

### *Amélioration des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage dans l'université: l'impact d'un programme d'adaptation académique aux études universitaires*

**INTRODUCTION.** Cet article a comme objectif de montrer et tester l'efficacité d'un programme d'intervention dirigé aux étudiants des premières années d'études universitaires avec la fin

d'améliorer les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage dans le Système Européen de Transfert et d'accumulation de Crédits. Le programme "Adaptation académique des étudiants aux études universitaires" essaye de favoriser l'harmonisation entre les variables personnelles et les contextuels au moyen des activités qui visent favoriser la réflexion et une prise de décisions adéquate dans le contexte académique. **MÉTHODE.** Il a été réalisé une étude de design pré-test/post-test avec un groupe de control composé par des étudiants de seconde année universitaire. L'instrument utilisé pour évaluer le niveau d'autorégulation de l'apprentissage des sujets a été le Questionnaire de Stratégies d'Apprentissage et Motivation (CEAM II) dans la version traduite et adaptée par Rocés Montero (1996) à partir du 'Motivated Strategies for Learning Questionnaire' (MSLQ) de Pintrich et leurs collaborateurs (1991). **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus montrent l'efficacité du programme pour l'amélioration de l'autorégulation de l'apprentissage en ce qui respecte les stratégies d'organisation, d'élaboration, de recherche de sollicitude comme des capacités de réflexion sur le propre procès d'apprentissage. D'ailleurs, il est possible d'observer un meilleur emploi du temps qui permet de faire face aux exigences académiques ainsi qu'une importante réduction des niveaux d'anxiété. **DISCUSSION.** En ce moment, favoriser l'adaptation académique des étudiants aux études universitaires est une variable à tenir en compte pour obtenir l'excellence universitaire et diminuer le taux de décrochage scolaire. Les résultats obtenus dans cette recherche montrent l'efficacité du programme pour améliorer les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des étudiants universitaires.

**Mots-clés:** Enseignement supérieur, Autorégulation de l'apprentissage, Étudiants universitaires, stratégies d'apprentissage.

## Perfil profesional de los autores

---

### Guiomar Nocito (autora de contacto)

Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora agregada del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Su área de especialización es la psicología educativa y su línea de trabajo está relacionada con la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje servicio.

Correo electrónico de contacto: gnocito@villanueva.edu.

Dirección para la correspondencia: Centro Universitario Villanueva. Calle Costa Brava, 2, 28034, 91, 734, 04 13.

### Enrique Navarro

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (premio extraordinario de doctorado). Actualmente es profesor ayudante doctor y miembro del grupo de investigación "Medida y Evaluación de Sistemas Educativos" en la misma universidad y también forma parte del grupo "Evaluación y Análisis Secundarios del Sistema Educativo" de UNIR. Es especialista en metodología de investigación educativa y su línea de trabajo está relacionada con la psicometría y la evaluación del rendimiento académico y los factores asociados.

Correo electrónico de contacto: enriquen@ucm.es

# PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL VALOR DE LA TECNOLOGÍA EMERGENTE 3D Y LA CREATIVIDAD PARA SU FUTURO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL\*

## *Students' perception of the value of emerging 3d technology and creativity for their professional future in Early Childhood Education*

NOEMÍ SERRANO DÍAZ, ESTÍBALIZ ARAGÓN MENDIZÁBAL Y YÉSSICA DEL ÁGUILA RÍOS  
Universidad de Cádiz

DOI: 10.13042/Bordon.2018.62819

Fecha de recepción: 14/01/2018 • Fecha de aceptación: 03/10/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Estíbaliz Aragón Mendizábal. E-mail: [estivaliz.aragon@uca.es](mailto:estivaliz.aragon@uca.es)

---

**INTRODUCCIÓN.** El aprendizaje basado en experiencias que desarrollan las competencias profesionales es fundamental en la formación del profesorado, concretamente de Educación Infantil. El presente estudio revela la percepción del profesorado en su formación inicial sobre el uso de la tecnología 3D y el desarrollo de la creatividad. Este trabajo es el resultado de una de las acciones formativas que se enmarcan dentro del conjunto de actuaciones emprendidas por el proyecto *Dream Makers*, un proyecto internacional *Acción Clave 2 (Key Action-2)* de Cooperación para la Innovación e Intercambio de Buenas Prácticas. *Dream Makers* es un proyecto de investigación-acción que se fundamenta en tres pilares básicos: inteligencias múltiples, creatividad y tecnología emergente en 3D. **MÉTODO.** Los participantes fueron 101 estudiantes (n=101) a los que se administraron tres escalas tipo Likert para evaluar el grado de satisfacción y percepción sobre los distintos aspectos de la formación impartida. Las variables objeto de estudio fueron: motivación, relevancia, claridad y realismo/practicidad de los contenidos del programa de aprendizaje. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos reflejaron un alto interés por la tecnología emergente 3D. El 96% de los participantes percibieron los contenidos del programa muy relevantes para su futuro profesional. Un 85,5% encontró la temática muy real y práctica. La motivación que en mayor medida se seleccionó por los asistentes fue adquirir nuevas habilidades, siendo un 74% el alumnado que seleccionó dicha opción. **DISCUSIÓN.** Los resultados encontrados auguran expectativas positivas para el uso e implementación, en un futuro no muy lejano, de tecnología 3D en las aulas de Educación Infantil.

**Palabras clave:** *Tecnología educativa, Creatividad, Competencias de profesorado, Materiales didácticos.*

---

## Introducción

La práctica en la formación del docente y el desarrollo de sus competencias profesionales son cruciales en la formación inicial del maestro. Actualmente, la formación universitaria que recibe el alumnado del Grado en Educación Infantil se recoge en la Orden ECI/3854 (2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. En la citada orden se concreta en el mapa de competencias básicas a desarrollar por el alumnado que curse estudios del Grado en Educación Infantil. El profesorado universitario de los grados de maestros, al ser una titulación que habilita para el desempeño de una profesión y regulada por la ley, necesita promover el desarrollo y la concreción de las competencias explicitadas claramente en la citada orden. Coincidimos con Mérida (2013: 648) al afirmar que “la formación en competencias ofrece un punto de referencia más práctico y real sobre el que apoyar nuestra labor educativa en la universidad, y facilita la posibilidad de asumir los retos que actualmente esta tiene planteados”.

En la concreción de dichas competencias profesionales y en relación al uso de las tecnologías en el aula de infantil en la Orden de 5 de agosto de 2008 en su artículo 6, se plantea que especialmente durante el último año, de la Educación Infantil, se hará un mayor uso de las tecnologías de la información y la comunicación, dentro de las cuales pueden incluirse las impresoras 3D. Del mismo modo, se establece que:

“Es conveniente generar situaciones educativas que promuevan la utilización de las distintas formas de expresión y representación en un clima de aceptación que facilite la expresión personal, libre y creativa, utilizándolas gradualmente de manera cada vez más ajustada y adecuada a las necesidades y contextos comunicativos. Asimismo, promoverá

un acercamiento al conocimiento y la reflexión crítica sobre los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y comunicación” (*ibid*: 22).

Los niños de las nuevas generaciones son llamados nativos digitales debido a su inmersión desde los primeros años de vida en una sociedad tecnológica (Sharkins, Newton, Albaiz y Ernest, 2016). Por otro lado, en la actualidad, el aprendizaje y el juego van ligados en la etapa de Educación Infantil, siendo el juego facilitador de la adquisición de competencias escolares (Carreras, Navarro y Martín Bravo, 2018). Desde la más tierna infancia los niños se relacionan con su entorno tecnológico, por una parte promovido por los padres que no desean que sus hijos se queden atrás, y, por otra parte, por la diversión y el atractivo que para ellos suponen móviles, tabletas y ordenadores. Por tanto, el juego se encuentra vinculado con las nuevas tecnologías. En las aulas es habitual encontrar el rincón del ordenador y el uso de las pizarras digitales convirtiéndose los dispositivos electrónicos en mediadores del proceso de E/A.

Son numerosos los trabajos científicos que revelan la importancia de las TIC en el aula de infantil, para potenciar distintos aprendizajes (Aragón, Aguilar, Navarro y Howell, 2017) y habilidades cognitivas, tales como la atención y la memoria (Chau, Samsudin, y Yahaya, 2018). Se puede inferir, por tanto, que el uso de estos medios de aprendizaje puede contribuir, del mismo modo, al desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente (NAEYC, 2012; Parette y Blum, 2014).

Dentro de las TIC se engloba la tecnología 3D que pretende acercar al alumnado de infantil al desarrollo de la simbolización y del aprendizaje a partir de la experiencia, desde un punto de vista que no es excluyente sino complementario, contribuyendo a facilitar el aprendizaje autónomo atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje (Papert, 1993).

Tomando como punto de partida estos criterios formales, se llevó a cabo un curso de formación extracurricular, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, para desarrollar las competencias profesionales de los futuros docentes de la etapa, en uso de la tecnología 3D que contribuya a fomentar la creatividad en el alumnado de la etapa. Este curso se encuentra dentro de las actuaciones llevadas a cabo para la difusión del proyecto internacional *Key Action2 Dream Makers*<sup>1</sup>. Se trata de un proyecto de investigación-acción que desarrolla un estudio longitudinal a lo largo de 3 años (2016-2019) y que pretende promover el desarrollo de la creatividad en niños de edades entre los 4 y 6 años en situaciones de desventaja económica.

### Filosofía *Dream Makers*

Los cambios sociales y las necesidades futuras que presenta el mercado laboral son cambiantes e impredecibles. Lo cierto es que hoy en día, la creatividad es un valor en alza, debido a su estrecha relación con la resolución de problemas y el espíritu emprendedor (Peñaherrera y Cobos, 2012).

El proyecto *Dream Makers* es, como hemos apuntado con anterioridad, un proyecto internacional *Key Action 2*. Auspiciado por el programa Erasmus +, es una Acción Clave de Cooperación para la innovación e intercambio de buenas prácticas que pretende crear una nueva metodología para promover el desarrollo de la creatividad en los niños de 4 a 6 años. La finalidad de este proyecto es fomentar la creatividad para ayudar a los pequeños, que se encuentren en situación de desventaja económica, a desarrollar sus potencialidades y proporcionarles herramientas que les puedan ayudar a mejorar su futuro, así como prepararlos en destrezas que se apuntan como necesarias para el futuro mercado laboral tan impredecible y cambiante.

Los países implicados son Polonia, Portugal y España. Su implementación se está llevando a

cabo en aulas de Madeira, Portugal, con alumnado de la etapa de Infantil, y las universidades de Zielona Gora, en Polonia, y Cádiz, en España, son las responsables del diseño y las producciones intelectuales emanadas de la investigación llevada a cabo en dicho proyecto.

Entre otras actividades, los niños celebran el “Día de la Creatividad” una vez al mes, en el que realizarán tareas creativas para desarrollar una de las inteligencias múltiples en base a la teoría Gardner (1984). Este día se presenta un reto creativo dado que los niños tienen la oportunidad de desarrollar una idea o producto que construirán en un *software* de modelado 3D y luego imprimirán en la impresora 3D. La finalidad es trabajar la creatividad de manera explícita un día al mes, aunque se promueva su desarrollo diariamente de forma transversal en el aula.

Los tres pilares en los que se sustentan el proceso de E/A aprendizaje a través del proyecto *Dream Makers* son: inteligencias múltiples, creatividad y tecnología 3D.

### *La creatividad en los primeros años de escolarización*

La creatividad es una variable psicológica esencial para el desarrollo humano y social. Esta destreza se integra a su vez por diversos procesos cognitivos que influyen en el potencial de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes (Bermejo *et al.*, 2010). Por tanto, si la creatividad influye en el desempeño académico puede ser objeto de estudio el fomentar, a través de estrategias educativas, su desarrollo (Soto, Ferrando, Sainz, Prieto y Almeida, 2015). En palabras de Faure (1972: 229): “La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad”.

El estudio y conceptualización de la creatividad se ha caracterizado por los avances y corrientes psicopedagógicas a lo largo del siglo XX. “El paradigma analítico primero y el interpretativo

y crítico después ha circunscrito, cuando no frenado, las consideraciones teóricas y la mayor parte de investigaciones sobre el tema. Todo cuanto se escribía y enseñaba sobre creatividad estaba marcado por una determinada visión de la realidad, de la construcción del conocimiento y de la práctica creativa dominante” (De la Torre, 2006: 1).

Delimitada e investigada desde distintas ramas de conocimientos, la didáctica y la psicología, entre otras (Gordon, 1971; Koestler, 1964; Powel, 1972; Gervilla, 1986; Menchén, 1998; Kaufman y Ray, 2000 y Torre, 2005), se le han atribuido cinco fases teórico-históricas: creatividad como imaginación (1900), creatividad como competencia (resolución de problemas) (1950), creatividad como proceso de autorrealización (1960), creatividad como recurso para el bien social (1980), y creatividad comunitaria y paradójica o resiliencia (Hernández, Méndez y Garber, 2015; Farrington *et al.*, 2012).

Coincidimos con Gardner (1984) en su visión de creatividad que difiere muy poco a su concepto de inteligencia. Al igual que cree en la existencia de inteligencias múltiples, la creatividad también lo es. Para Gardner, el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo, de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.

“Mi definición de creatividad presenta unos paralelismos y unas diferencias reveladoras con mi definición de inteligencia [...]. Las dos suponen resolver problemas y crear productos. La creatividad incluye la categoría adicional de plantear nuevas cuestiones, algo que no se espera de alguien que sea ‘meramente’ inteligente según mis términos. La creatividad difiere de la inteligencia en otros dos aspectos. [...] La persona creativa siempre actúa dentro de un ámbito, disciplina o arte. [...] La persona creativa hace algo que inicialmente es nuevo, pero su contribución no reside sólo en la novedad [...] lo

que hace que una obra o una persona sean creativas es la aceptación final de su novedad” (Gardner, 2001: 126-127).

En lo referente a la interrelación entre creatividad e inteligencias múltiples, se encuentra el estudio realizado por Rodríguez *et al.* (2016), quienes concluyen que existe una correlación entre las variables de creatividad y algunas de las inteligencias múltiples, por lo que se pueden tener en cuenta las habilidades del alumnado para fomentar su creatividad y viceversa.

El niño de educación infantil se encuentra en una etapa ideal para el desarrollo de su creatividad (Dacey, 1989). Este potencial creativo dependerá en gran medida de las oportunidades y experiencias que el medio les proporcione (Olivares, 2002 y Franco, 2004).

En la propia aula existen elementos inhibidores de la creatividad que la coarta y la va sesgando desde los primeros años de escolarización. Así Dabdoub (2006: 378) detecta cinco obstáculos, en la propia organización, que dificultan el desarrollo creativo:

- a) La concepción del poder como discriminación del otro para preservar la autodefinición.
- b) El miedo al error.
- c) El énfasis en la estructura jerárquica.
- d) La creencia de que al ser humano solo lo mueve el interés en las recompensas externas.
- e) El énfasis exagerado en el pensamiento lógico y racional, dejando de lado lo emocional.

Fryer (1996: 114), tras un estudio con profesores, comprobó cómo estos solían nombrar seis factores que para ellos eran los que impedían el desarrollo creativo:

- a) Un clima restringido.
- b) Un entorno familiar en el que las actividades del niño apenas sí se valoraran.

- c) El apremio de los maestros para que los niños acabaran su trabajo rápidamente.
- d) Evaluación por medio de controles y exámenes.
- e) La existencia de presiones por parte de los compañeros.
- f) Diferencias marcadas entre el trabajo y el juego.

Para un educador ayudar a los niños a desarrollar su máximo potencial es esencial, ya que está desarrollando sus habilidades inherentes (Diniz, Pocinho y Almeida, 2011). La inteligencia, creatividad y emprendimiento son habilidades fundamentales en las sociedades de hoy para crear una nueva perspectiva y mejorar la vida futura. La importancia de la creatividad para la educación es evidente, así Skinner (2007) afirma que dar a los niños la oportunidad de experimentar la creatividad les permitirá: hacer conexiones, expresar y desafiar las ideas, la resolución de problemas, desarrollar la autoestima, etc. En una perspectiva más global Dino (2015: 139) afirma que: “La capacidad de producir y poner en práctica nuevas ideas útiles se está convirtiendo rápidamente en el atributo fundamental para el aprovechamiento de los conocimientos y el aumento de la calidad de vida”.

En este sentido, es importante que desde los centros educativos se desarrollen propuestas educativas o ecosistemas (Pastor, 2011) en donde se le ofrezca al alumnado distintas situaciones y entornos que favorezcan el desarrollo del pensamiento divergente. Por su parte, Madrid (2003) sostiene que es necesario cultivar esta capacidad del sujeto para responder al cambio y desarrollar cualidades críticas que le permitan transformar los estímulos recibidos del exterior en ideas y pensamientos propios.

En definitiva, se propone enriquecer los métodos de enseñanzas con aquellos rasgos que fomenten la creatividad. En esta línea, Lillian y Logan (1980, cit. por Borthwick, 1982: 55-59) destacan algunos aspectos que los maestros deben tener en cuenta para fomentar la creación

creativa en sus alumnos: a) naturaleza flexible; b) métodos de enseñanza indirecta; c) tareas que estimulen respuestas creativas; d) no fomentar el uso único de materiales e ideas; e) favorecer la relación e interacción; f) reducir el número de obstáculos entre el alumno y los medios didácticos; g) reforzar la autodirección (fomentando la curiosidad) teniendo en cuenta la autovaloración; h) conocer que comporta riesgos, pero aporta recompensas.

Es el compromiso del educador con el fomento de la creatividad la que debe prevalecer en la organización y, por tanto, se convierte en una filosofía, en una forma de entender la educación. Las metodologías de E/A utilizadas pueden tanto coartar como promover la creatividad. Así, por ejemplo, una metodología tradicional en donde el profesor es el poseedor y transmisor del conocimiento no permite aflorar la creatividad del alumnado (Dabdoub, 2006). En esta línea se encuentra la propuesta de Rodrigo y Martín (2013), quienes conciben al alumnado como creador de aprendizaje y al docente como mediador y facilitador. El saber o contenido a aprender junto al contexto son coordenadas espacio-temporales que condicionan el aprendizaje. Estos ambientes permiten una mayor fluidez, flexibilidad, originalidad y mayor grado de implicación del alumnado en las tareas escolares (Espríu, 2005).

#### *Tecnología emergente 3D en Educación Infantil*

“Para definir aquellas tecnologías todavía poco difundidas y utilizadas, cuyo impacto en distintos ámbitos es incipiente pero que generan grandes expectativas, se ha acuñado el término de tecnologías emergentes” (Adell y Castañeda, 2012: 15).

Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación. Además, las tecnologías emergentes (“nuevas” y “viejas”) son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobreexpectación y al tiempo

que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas (Valetsianos, 2010: 3-4; Adell y Castañeda, 2012: 16).

Así en el informe anual del proyecto *Horizon* del NMC<sup>2</sup> (2013) se estimó que la impresión 3D tendría una adopción generalizada en pocos años en el ámbito educativo. Según este informe, la fabricación digital tendría una importante relevancia en la educación, la ciencia y la investigación creativa, y aseguraba que la impresión 3D se convertiría en una de las tendencias que se adoptarían en la enseñanza superior en un plazo de entre cuatro y cinco años (Johnson, Adams Becker, Estrada y Freeman, 2013). Johnson, Adams Becker, Cummins, Estrada, Freeman y Ludgate (2015) afirman que el potencial es aún mayor al ser más accesible este tipo de tecnología:

“la creatividad, el diseño y la ingeniería están abriéndose camino a la vanguardia de las consideraciones educativas [...] La cuestión de cómo renovar o reutilizar las aulas para hacer frente a las necesidades del futuro se está respondiendo a través del concepto de los *makerspaces* o talleres que ofrecen herramientas y las experiencias de aprendizaje necesarias para ayudar a las personas a llevar a cabo sus ideas” (*ibid*, 2015).

Por lo tanto, se puede decir que el concepto de tecnologías emergentes es una fuente de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2008). Se entiende, por tanto, que el uso de estas impresoras desde los primeros años de escolarización es muy favorable y genera grandes expectativas (Johnson *et al.*, 2013; Saorin, De la Torre Cantero, Díaz, Meier y Trujillo, 2015). Actualmente, todos los niños desde la más tierna infancia se relacionan con su entorno tecnológico, en parte, promovido por los padres, que no desean que sus hijos se queden atrás, y en parte, por la diversión y el atractivo que para ellos suponen móviles, tabletas y ordenadores (Zorraquino y Alejandre, 2009). Se trata de crear un entorno tecnológico accesible y que desde los

primeros años de escolarización puedan crear físicamente juguetes, letras, puzles, etc. Más allá de un ordenador, la impresora 3D les permite aprender de una forma diferente, creando cosas reales, llevando ideas desde la imaginación al mundo físico y real, más aún, conectar el ordenador con el mundo tangible. Las nuevas tecnologías emergentes, como la impresión 3D, son una parte intrínseca de la vida de hoy y en consecuencia de los ajustes en educación. La impresión 3D promueve en los estudiantes la motivación y les permite ir más allá de los conceptos teóricos a los productos prácticos, que tiene un impacto extraordinario en la imaginación de los niños, porque las ideas de los niños pueden transformarse en objetos de la vida real (Szulzyk-Cieplak, Duda y Sidor, 2014).

Es habitual que los programas de diseño en tres dimensiones estén dirigidos al uso por ingenieros o especialistas, en definitiva, dirigido a personas adultas. En los últimos años están apareciendo *softwares* adaptados a jóvenes y adolescentes que no necesitan demasiado entrenamiento, lo que facilita su uso en el aula. Además, más recientemente, han aparecido programas gratuitos que pueden ser usados por niños. Un ejemplo es *Tinkercad* que es sencillo de usar, su aspecto es atractivo y, con unas pocas horas de entrenamiento, los más pequeños pueden adquirir mucha destreza en su uso. Los diseños son muy básicos y parten de opciones de diseño directas (formas geométricas, letras, símbolos...) que aparecen en una serie de menús desplegable en la zona derecha. Con ellos el alumnado puede crear objetos sencillos para hacer juguetes, prototipos, decoración casera o del aula, joyería y una lista infinita de posibilidades.

#### **Acción formativa: “creatividad, inteligencias múltiples y diseño 3D en el marco del proyecto *dream makers*”**

Tanto en el informe anual de 2013 del proyecto *Horizon* del NMC<sup>[1]</sup> como en el de 2015 se estima que la impresión 3D será de uso generalizado, en pocos

años, en el ámbito educativo. Concretamente, en el informe de 2015 se afirma que el potencial es aún mayor al ser, desde un punto de vista económico, más accesible este tipo de tecnología:

“La creatividad, el diseño y la ingeniería están abriéndose camino a la vanguardia de las consideraciones educativas [...] Los defensores de *makerspaces* para la educación destacan el beneficio de los estudiantes que participan en la resolución de problemas creativos de orden superior a través de un acercamiento práctico al diseño, la construcción y la iteración. La cuestión de cómo renovar o reutilizar las aulas para hacer frente a las necesidades del futuro se está respondiendo a través del concepto de los *makerspaces* o talleres que ofrecen herramientas y las experiencias de aprendizaje necesarias para ayudar a las personas a llevar a cabo sus ideas” (Johnson, Adams Becker, Cummins, Estrada, Freeman y Ludgate, 2015).

El curso de formación pretende, entre otros objetivos, acercar al alumnado del grado de Educación Infantil a la filosofía DIY (*Do it yourself*). Existen dos tipologías de aprovechamiento respecto al uso de esta tecnología por el futuro profesorado de la etapa. Por un lado, pueden llevar la tecnología 3D al aula como instrumento de aprendizaje y, por otro, es una herramienta muy útil en la creación de materiales didácticos adaptados para atender a la diversidad del aula.

En nuestro compromiso de difusión del proyecto se ha llevado a cabo un seminario formativo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz para los estudiantes del Grado en Educación Infantil principalmente, aunque en él ha participado también alumnado del Máster de Investigación Educativa y Desarrollo Profesional del Docente.

El título del curso ofreció toda la información posible sobre su contenido al alumnado para

que los asistentes fueran conocedores del contenido antes de su inscripción (creatividad, inteligencias múltiples y diseño 3D en el marco del proyecto *Dream Makers*). Este fue impartido por 8 profesionales de Educación Superior entre los que se encontraban pedagogos, psicopedagogos, psicólogos e ingenieros de diseño gráfico. Su duración fue de 25 horas (15 presenciales y 10 de trabajo autónomo del alumnado). El planteamiento fue teórico-práctico dando mayor relevancia a la formación práctica del alumnado dado que, la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, en los nuevos grados, implica que se debe propiciar un aprendizaje por competencias que, según Perrenaud (2008), no son conocimientos habilidades o aptitudes, sino que son todos estos movilizados en el momento de la acción.

Los objetivos del programa formativo fueron:

- Divulgar el contenido del proyecto *Dream Makers*.
- Formar al alumnado del Grado de Infantil en una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje aplicable a las aulas ordinarias de la etapa.
- Diseño e impresión mediante el software *Tinkercad* orientado a su uso en esta etapa de infantil.
- Aplicación de la creatividad y el enfoque de inteligencias múltiples a la práctica docente.

Para su evaluación se propusieron una serie de tareas a través del campus virtual:

- Actividad de conocimientos previos.
- Propuestas de actividades para el desarrollo de la creatividad a través de las inteligencias múltiples.
- Diseño en impresión de creaciones en 3D.

La formación iba encaminada a promover el uso de la tecnología emergente en 3D y al desarrollo de la creatividad a través de la metodología de

las inteligencias múltiples de Gardner, por lo que resulta interesante analizar en qué medida los alumnos lo valoran y hasta qué punto aprecian este tipo de formación en función de su motivación, la relevancia, claridad y realismo/practicidad de los contenidos para su futuro profesional.

## Material y método

### Participantes

En el presente estudio participaron 101 estudiantes ( $n=101$ ) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Del total de los alumnos, 3 fueron estudiantes del Máster de Investigación Educativa y 98 del Grado de Maestro en Educación Infantil (de los cuales 6 alumnos fueron de primer curso, 84 de segundo curso, 6 de tercer curso y 2 de cuarto curso).

La edad de los participantes osciló entre los 18 y los 50 años ( $M=22.06$ ;  $sd=4.63$ ). Con respecto al género de los participantes 90 de los estudiantes (90,1%) fueron mujeres y 10 varones (9,9%).

### Instrumentos

Como instrumento de evaluación se elaboró y administró un cuestionario con tres escalas tipo Likert (valores de 1 a 5), en el que los alumnos indicaron su grado de satisfacción y percepción sobre distintos aspectos del taller divulgativo y formativo, sobre el proyecto internacional de innovación educativa *Dream Makers*.

Las tres variables evaluadas fueron: 1) *relevancia* del curso para su futuro como docente, 2) *claridad* y estructuración de objetivos y, por último, 3) percepción sobre el *realismo* y la *practicidad* de los contenidos.

Se calculó el *alpha de Cronbach* para la escala de evaluación elaborada que arrojó un valor de

.818, considerándose un valor de fiabilidad apropiado al ser mayor de .70 (Gliem y Gliem, 2003).

Además, los participantes indicaron los motivos que le habían hecho participar en el taller. Para ello, se les presentaban distintas alternativas entre las cuales debían señalar la o las razones que se ajustaban a su motivación para asistir. Las opciones fueron las siguientes: *refrescar o mejorar mis conocimientos, adquirir nuevas habilidades, adquirir nuevas aptitudes, propio interés personal*.

Asimismo, se recogieron datos de los alumnos, tales como edad, género, titulación y curso al que pertenecían.

### Procedimiento

Se impartió un curso-taller dividido en tres sesiones de trabajo, de cinco horas cada una, de los cuales la primera se centró en aspectos generales del proyecto, tales como el desarrollo de la creatividad, la teoría de las inteligencias múltiples y su aplicación al aula y a la vida diaria, así como la adecuación del proyecto en relación al currículo en España. La segunda sesión se centró en la formación, eminentemente práctica, para trabajar desde la teoría de las inteligencias múltiples el fomento de la creatividad en el aula de Educación Infantil. A modo de ejemplo práctico, se abordaron metodologías de enseñanza y aprendizaje, desde este enfoque teórico de diversas inteligencias: matemática, lingüística y musical. Las sesiones para trabajar las inteligencias se presentaron adaptadas a la etapa e impartidas por especialistas de cada una de las áreas.

La tercera y última sesión consistió en el uso y manejo del diseño e impresión en 3D con el software *Tinkercad*.

Al finalizar la última jornada de trabajo se realizó, de manera individual, la administración

del instrumento de evaluación sobre los contenidos del taller *Dream Makers* para la formación del alumnado y divulgación de los principios teóricos y metodológicos del proyecto.

## Resultados

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 20.0. Se realizó un análisis de tipo descriptivo, con el fin de arrojar luz sobre la percepción del alumnado en relación a los contenidos impartidos en el curso y sus motivaciones al respecto.

Se analizó la relevancia del taller para el alumnado participante de la experiencia, así como la claridad en la exposición y, por último, el realismo y la practicidad de los contenidos impartidos a lo largo de la duración del mismo.

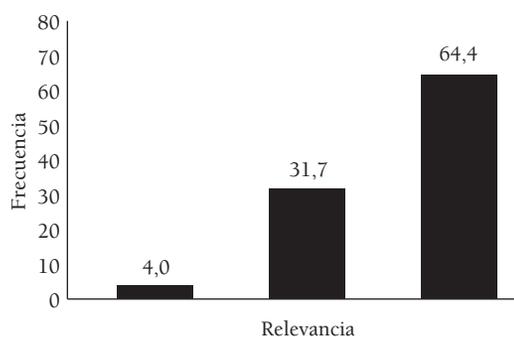
En primer lugar, se añade el análisis de las frecuencias y porcentajes para las tres variables evaluadas.

A continuación, se presentan los diagramas de barras que muestran de manera gráfica los resultados recogidos en la *tabla 1*.

Tanto en la figura 1 como en la tabla 1, se muestran los datos obtenidos en la variable relevancia del taller para el alumnado participante. El 64,4% de los participantes otorgaron el valor máximo en cuanto a relevancia para

su futuro como docente, seguidos por un 31,7% que otorgó un valor de 4 (entendida como un valor alto en una escala de 1 a 5), y finalmente un 4% otorgó una puntuación media de relevancia con un valor de 3. Ningún participante respondió con valores 2 y 1 (bajo y muy bajo).

FIGURA 1. Diagrama de barras para la variable relevancia del taller *Dream Makers*



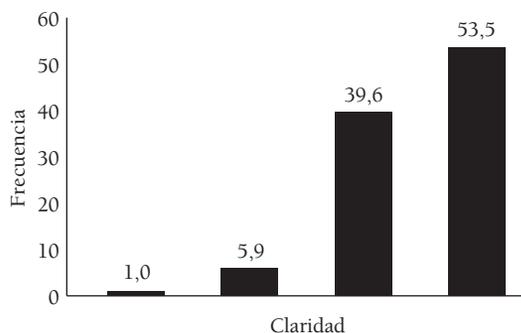
En la figura 2 y en la tabla 1 se muestran los resultados para la variable claridad y estructuración de los contenidos. Al igual que para la variable relevancia la mayoría de los alumnos (53,5%) valoraron con 5 esta variable, aunque el porcentaje fue inferior al de relevancia. Por otro lado, el 39,6% asignaron un valor de 4 (alto) a claridad. Un 5,9% consideró que la claridad obtuvo un valor medio indicando su percepción con 3 y, finalmente, un 1% indicó que la claridad y estructuración fue baja. El valor 1,

TABLA 1. Frecuencias y porcentajes para las variables relevancia, claridad y realismo/practicidad

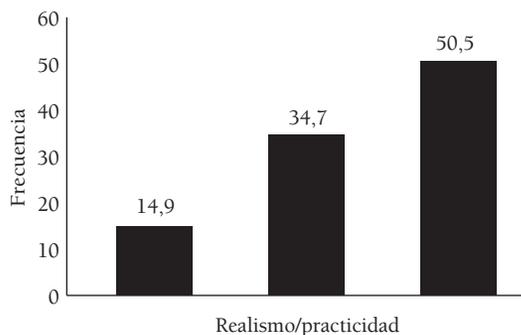
Valor	Relevancia Frecuencia (porcentaje)	Claridad Frecuencia (porcentaje)	Realismo/Practicidad Frecuencia (porcentaje)
5 (muy alto)	65 (64,4%)	54 (53,5%)	51 (50,5%)
4 (alto)	32 (31,7%)	40 (39,6%)	35 (34,7%)
3 (medio)	4 (4%)	6 (5,9%)	15 (14,9%)
2 (bajo)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)

es decir, claridad muy baja no fue seleccionado por ninguno de los 101 participantes.

**FIGURA 2. Diagrama de barras para la variable claridad del taller *Dream Makers***



**FIGURA 3. Diagrama de barras para la variable realismo/practicidad del taller *Dream Makers***



Con respecto a la variable realismo y practicidad, el 50,5% de los alumnos indicaron el valor máximo, seguidos de un 34,7% que consideraron que el taller era altamente relevante (valor 4) y finalmente se encontró que un 14,9% de los participantes consideraron que el taller tuvo un valor de realismo medio. Ninguno de los participantes asignó valores bajo y muy bajo (1 y 2) en esta dimensión.

En consecuencia, podemos observar que la variable que obtuvo una mayor puntuación fue la relevancia (64,4%), seguida por la claridad (53,5%) y el realismo/practicidad (50,5%).

Asimismo, se considera pertinente realizar un análisis correlacional entre las tres variables para observar la relación existente entre ellas, como son variables de tipo ordinal se empleó la correlación de Spearman. Los resultados se muestran en la tabla 2.

**TABLA 2. Correlación de Spearman para las variables relevancia, claridad y realismo/practicidad**

	1.	2.	3.
Relevancia	1.00		
Claridad	.590**	1.00	
Realismo/Practicidad	.628**	.758**	1.00

\*\*  $p < .05$ .

Los resultados de la tabla 2 muestran la más alta correlación entre las variables claridad y realismo/practicidad ( $p = .758^{**}$ ), seguida de la correlación de esta última con la variable relevancia ( $p = .628^{**}$ ). En último lugar, el valor más bajo se obtuvo para las variables claridad y relevancia que correlacionaron con un valor de ( $p = .590^{**}$ ).

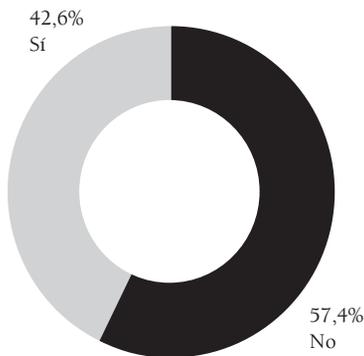
Finalmente, se analizó las motivaciones del alumnado para su asistencia al curso de formación *Dream Makers*. Como los alumnos podían indicar más de una motivación se analizaron los datos de cada una de las alternativas por separado. Los resultados se muestran en la tabla 3.

Con respecto a los resultados de la tabla 3 y las figuras 4, 5, 6 y 7, se puede observar que la motivación más frecuente para el alumnado es *adquirir nuevas habilidades* (91,9%). En segundo lugar, se encuentra la motivación *adquirir nuevas aptitudes* (73,3%). En tercer lugar, el 61,4% del alumnado asiste por *propio interés personal*. Finalmente, la motivación que menor número de alumnos seleccionó fue *refrescar y mejorar mis conocimientos*.

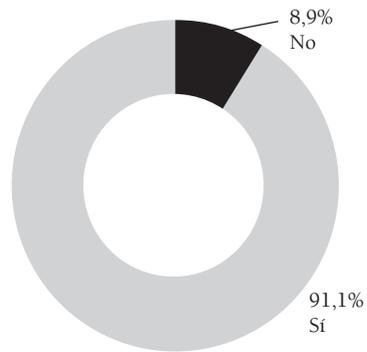
**TABLA 3. Frecuencias y porcentajes para las motivaciones del alumnado con respecto a la asistencia y participación en el curso *Dream Makers***

		Refreshar o mejorar mis conocimientos	Adquirir nuevas habilidades	Adquirir nuevas aptitudes	Propio interés personal
Frecuencia	SÍ	43 (42,6%)	92 (91,9%)	74 (73,3%)	62 (61,4%)
(porcentaje)	NO	58 (57,4%)	9 (8,9%)	27 (26,7%)	39 (38,6%)

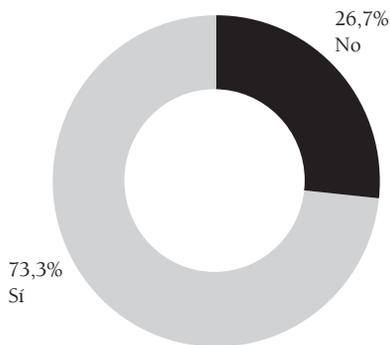
**FIGURA 4. Diagrama de sectores para la motivación 1 (refreshar y mejorar mis conocimientos)**



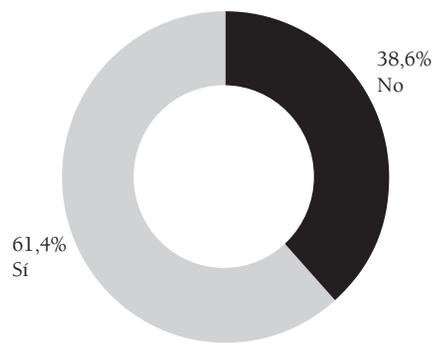
**FIGURA 5. Diagrama de sectores para la motivación 2 (adquirir nuevas habilidades)**



**FIGURA 6. Diagrama de sectores para la motivación 3 (adquirir nuevas actitudes)**



**FIGURA 7. Diagrama de sectores para la motivación 4 (propio interés personal)**



## Discusión

El avance de las nuevas tecnologías ofrece al profesorado nuevas herramientas y nuevas formas de abordar los procesos de enseñanza/aprendizaje. Desde esta perspectiva, la impresora 3D ofrece la posibilidad de crear uno mismo

el material que necesite en el aula y de promover la creatividad y el emprendimiento en su alumnado, valores en alza en la sociedad de hoy (Peñaherrera *et al.*, 2012). Entendemos que es obligación de los formadores estar al día en los últimos avances tecnológicos e investigar sus posibles aplicaciones en las aulas.

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, el 64,4% del alumnado otorgó el valor máximo (muy alto) a la relevancia del contenido impartido en su futuro profesional como docente. De ello se deduce el interés del alumnado en el uso de la tecnología 3D, ofreciendo unas perspectivas positivas para la aplicación de esta tecnología en un futuro inmediato para el desempeño de su labor como docentes en las aulas de Educación Infantil. Estos resultados son acordes con el informe del proyecto *Horizon* del NMC (Johnson *et al.*, 2013) que ratifican su impacto en educación, entre otros aspectos, debido a la accesibilidad de este tipo de tecnología (Johnson *et al.*, 2015).

Con respecto a la variable claridad y estructuración de los contenidos, el 93,1% del alumnado otorgó puntuaciones altas o muy altas a esta variable. Siendo estos unos de los aspectos más valorados por el alumnado en Educación Superior a la hora de recibir una formación por competencias (Bueno, Ubieto-Artur y Abadía, 2017). Estos resultados contribuyen a facilitar el uso y la asimilación de la tecnología 3D como docentes de esta etapa.

A pesar de que estos contenidos de diseño e impresión en 3D no forman parte del *corpus* formativo de los grados de maestro, el alumnado participante en un 85,2% (valores alta y muy alta) consideraron esta formación como real y práctica y, por tanto, aplicable al aula de infantil. Esto abre un nuevo horizonte de cara a la integración de estas tecnologías emergentes en primeras etapas educativas, en las que hoy en día su uso no está integrado de manera generalizada. Una evidencia de esta última afirmación es la escasez de estudios empíricos sobre el uso del 3D en la etapa de infantil.

Es importante mencionar que ningún alumno asignó valores bajo y muy bajo a esta variable.

Asimismo, indican que las variables que correlacionaron en mayor medida fueron realismo/practicidad y claridad. Es lógico pensar que una

formación en contenidos claros y accesibles contribuye a una mejor concepción de la aplicación práctica en el aula. En segundo lugar, el valor de la correlación entre realismo y relevancia corrobora que la aplicabilidad en el aula es considerada por el alumnado como un aspecto importante en su futuro como docente. Finalmente, la relación, aunque alta, que mostró una menor correlación fue entre las variables relevancia y claridad, estando en mayor medida relacionada esta última con la aplicación práctica de los contenidos, y no tanto con la percepción de la importancia que se les da a los conceptos, si bien es cierto que el alumnado puede juzgar con mayor criterio la relevancia de un contenido si este es transmitido de manera clara (Bueno *et al.*, 2017).

En relación con las motivaciones del alumnado los resultados fueron: la opción más seleccionada fue la de adquirir nuevas habilidades, seguida de conseguir nuevas aptitudes, propio interés personal y refrescar o mejorar los conocimientos. Podemos extraer como conclusión que el alumnado encontraba como novedoso el contenido del taller y su motivación, e interés por adquirir nuevas habilidades y aptitudes para una futura implementación en el aula debido a la practicidad y realismo percibido.

Como perspectiva futura dentro de línea de trabajo y de acuerdo a los positivos resultados obtenidos en el profesorado en la formación inicial, se pretende hacer extensible la transmisión de conocimientos al profesorado en formación continua. De este modo, la implementación de la tecnología 3D en el aula de infantil sería más rápidamente extendida, como indican Johnson *et al.* (2013, 2015), que augura una inclusión en cinco años aproximadamente de esta tecnología en las escuelas. Este hecho se ve favorecido por el abaratamiento de las impresoras 3D y la popularización de los *softwares* de diseño en 3D. Asimismo, el alumnado de los grados de Educación Infantil podría completar sus conocimientos prácticos en un contexto real de la mano del profesorado que tutoriza las prácticas en los centros educativos.

## Notas

\* Este trabajo ha sido financiado por el proyecto *Dream Makers Key Action 2*, de la Unión Europea, bajo el auspicio del programa Erasmus con código número 2016-1-PT01-KA201-023005.

<sup>1</sup> *Dream Makers K2 Project*: 2016-1-PT01-KA201-023005.

<sup>2</sup> Un proyecto de investigación diseñado para identificar y describir las tecnologías emergentes que puedan tener un impacto en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación creativa en la Educación Superior.

## Referencias bibliográficas

- Adell, J., Castañeda, L., Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. *et al.* (2012). *Tendencias emergentes en Educación con TIC*. Barcelona: Espiral.
- Aragón, E., Aguilar, M., Navarro, J. I. y Howell, R. (2017). Improving number sense in kindergarten children with low achievement in mathematics. *Anales de Psicología*, 33, 311-318.
- Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. y Prieto, M. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *REIFOP*, 13(1), 97-109.
- Borthwick, G. (1982). *Hacia una Educación Creativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I. y Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 18(1).
- Canessa, E., Fonda, C. y Zennaro, M. (2013). *Low-cost 3D Printing for Science, Education & Sustainable Development*. Trieste, Italia: ICTP.
- Caño, A., Cruz, M. P. y Solano, L. (2007). Diseño, ingeniería, fabricación y ejecución asistidos por ordenador en la construcción: evolución y desafíos a futuro. *Informes de la Construcción*, 59(505). <http://dx.doi.org/10.3989/ic.2007.v59.i505.500>
- Carreras, R., Navarro J. I. y Martín-Bravo, C. (2018). El juego como valor educativo. En *Aprendizaje escolar desde la psicología* (pp. 133-156). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Chau, K. T., Samsudin, Z. y Yahaya, W. A. J. W. (2018). Graspable Multimedia: A Study of the Effect of a Multimedia System Embodied with Physical Artefacts on Working Memory Capacity of Preschoolers. *TOJET*, 17(1).
- Coll, C. (ed.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dacey, J. (1989). *Fundamentals of Creative Thinking*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- De la Torre, S. (2006). Sentipensar la creatividad. Una mirada transdisciplinar. *Revista Reacre@rte*, 6, 1-16.
- De la Torre Cantero, J., Saorín, J. L., Carbonell, C., del Castillo Cossío, M. y Contero, M. (2012). Modelado 3D como herramienta educativa para el desarrollo de competencias de los nuevos grados de Bellas Artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 179-193. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2012.v24.n2.39025](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n2.39025)
- Diniz, A., Pocinho, M. D. y Almeida, L. S. (2011). Cognitive abilities, sociocultural background and academic achievement. *Psicothema*, 23(4), 695-700.
- Dino, R. (2015). Crossing boundaries: toward integrating creativity, innovation, and entrepreneurship research through practice. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 9(2), 139-146. doi:10.1037/aca0000015
- Espriú, R. M. (2005). *El niño y la creatividad*. México: Editorial Trillas Eduforma.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W. y Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors*

- in *Shaping School Performance. A Critical Literature Review*. Consortium on Chicago School Research. 1313 East 60th Street, Chicago, IL 60637.
- Faure, E. (1972). *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza Universitaria-Unesco.
- Franco, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10, 1-19.
- Gervilla, A. y Madrid, R. (2003). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Gliem, J. y Gliem, R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. In *2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education*. Columbus, OH.
- Hernández, Ó. S., Méndez, F. X. y Garber, J. (2015). Producción Divergente Explicativa: La relación entre resiliencia y creatividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(37), 551-568.
- Hough, L. (2014, 14 enero). Brennan by Design. *Harvard Ed. Magazine*, 2014 (Winter). Recuperado de <https://www.gse.harvard.edu/news/ed/14/01/brennan-design>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. y Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: Edición sobre Educación Superior 2013*.
- National Association for the Education of Young Children & Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College (2012). *Key messages of the NAEYC/Fred Rogers Center position statement on technology and interactive Media in Early Childhood Programs*. Retrieved from [http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS\\_technology\\_WEB2.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf).
- Olivares, M. M. (2002). Reflexiones en torno al currículo y la creatividad infantil. *Revista de las Sedes Regionales*, 3, 93-103.
- Parette, J. H. y Blum, C. (2014). Using flexible participation in technology-supported, universally designed preschool activities. *Teaching Exceptional Children*, 46(3), 60-67.
- Pastor, B. (2011). Icosistemas: entornos para innovar e imaginar ciudades creativas. *Revista de Creatividad y Sociedad*, 17, 1-9.
- Peñaherrera León, M. y Cobos Alvarado, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2).
- Prado, D. (1998). *10 activadores creativos*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones e intercambio científico.
- Rodríguez, E., Ezquerro, A., Llamas, F. y López, V. (2016). Relación entre creatividad e inteligencias múltiples en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Científica sobre la Imaginación*, 1, 7-11.
- Rodrigo, I., Rodrigo, L. y Martín, M. I. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la creatividad en la educación formal. *Revista de Creatividad y Sociedad*, 21, 1-28.
- Saorin, J. L., De la Torre Cantero, J., Díaz, D. M., Meier, C. y Trujillo, D. R. (2015). Blokify: Juego de modelado e impresión 3D en tableta digital para el aprendizaje de vistas normalizadas y perspectiva. *Digital Education Review*, 27, 105-121.
- Sharkins, K. A., Newton, A. B., Albaiz, N. E. A. y Ernest, J. M. (2016). Preschool children's exposure to media, technology, and screen time: Perspectives of caregivers from three early childcare settings. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 437-444.
- Skinner, S. M. (2007). An approach to creative learning in the early years. In *creative activities for the early years* (pp. 5-20). London: Sage Publications Ltd.
- Soto, G., Ferrando, M., Sainz, M., Prieto, L. y Almeida, L. (2015). Creatividad y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos? *Universitas Psychologica*, 14(3), doi:10.11144/Javeriana.upsy14-3.cydhd

- Szulzyk-Cieplak, J., Duda, A. y Sidor, B. (2014). 3D Printers – New possibilities in education. *Advances in Science and Technology*, 8(24), 96-101.
- Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. Tribuna Abierta, CEE Participación Educativa, pp. 103-113.
- Zorraquino, E. A. y Alejandre, J. G. (2009). El placer de usar las TIC en el aula de Infantil. *Participación educativa*, 12, 110-119.

## **Abstract**

---

*Students' perception of the value of emerging 3d technology and creativity for their professional future in Early Childhood Education*

**INTRODUCTION.** Learning based on experiences developing professional skills is fundamental in teacher training, particularly in Early Childhood Education. This study reveals the perception of teachers in their initial training on the use of 3D technology and the development of creativity. This work is the result of the training actions undertaken by the Dream Makers Project. It is an international Key Action 2 project of Cooperation for Innovation and Exchange of Good Practices. Dream Makers is a research-action project based on three basic elements: multiple intelligences, creativity and 3D emerging technology. **METHOD.** The participants were 101 students (N=101) who were given three Likert type scales to assess the degree of satisfaction and perception of different aspects of their training. The variables studied were motivation, relevance, clarity and realism/practicality of the contents of the learning programme. **RESULTS.** The results obtained showed a high interest in 3D emerging technology. 96% of the participants perceived the contents of the programme as highly relevant to their professional future. 85.5% found the topic very real and practical. The motivation most selected by the participants was to acquire new skills, with 74% of the students who chose this option. **DISCUSSION.** The results predict highly positive expectations for the use and implementation of 3D technology in Early Childhood Education classrooms in the not too distant future.

**Keywords:** *Educational technology, Creativity, Teacher competencies, Instructional materials.*

## **Résumé**

---

*Perception des étudiants sur la valeur de la technologie 3D émergente et de la créativité pour leur futur professionnel en l'éducation de la petite enfance*

**INTRODUCTION.** Apprendre à partir d'expériences qui développent des compétences professionnelles est fondamental dans la formation des enseignants, en particulier dans l'éducation de la petite enfance. La présente étude révèle la perception des enseignants dans leur formation initiale à l'utilisation de la technologie 3D et au développement de la créativité. Ce travail est le résultat d'une des actions de formation faisant partie de l'ensemble des actions entreprises par le Dream Makers Project, un projet international Action Key 2 (Action clé 2) de coopération pour l'innovation et l'échange de bonnes pratiques. Dream Makers est un projet de recherche-action basé sur trois piliers fondamentaux: intelligences multiples, créativité et technologie 3D émergente. **MÉTHODE.** Les participants étaient 101 étudiants (N = 101) auxquels on a administré

trois échelles de type Likert pour évaluer le degré de satisfaction et de perception des différents aspects de la formation fournie. Les variables étudiées étaient les suivantes: motivation, pertinence, clarté et réalisme/caractère pratique du contenu du programme d'apprentissage. **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus témoignaient d'un vif intérêt pour la technologie 3D émergente. 96% des participants ont perçu le contenu du programme comme très pertinent pour leur avenir professionnel. 85,5% ont trouvé le sujet très réel et pratique. La motivation la plus sélectionnée par les participants a été d'acquérir de nouvelles compétences, 74% des étudiants ayant choisi cette option. **DISCUSSION.** Les résultats annoncent des attentes positives quant à l'utilisation et à la mise en œuvre, dans un avenir assez proche, de la technologie 3D dans les salles de classe de l'éducation de la petite enfance.

**Mots-clés:** *Technologie éducative, Créativité, Compétences des enseignants, Matériel pédagogique.*

## Perfil profesional de las autoras

---

### Noemí Serrano Díaz

Profesora en el Departamento de Didáctica, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cádiz. Actualmente, figura como investigadora principal del proyecto *Dream Makers*. Su investigación se centra en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil y el desarrollo de las competencias profesionales. Recientemente ha editado y publicado con otros autores *Innovación docente universitaria en Educación Infantil* (Ed. Octaedro).

### Estibaliz Aragón Mendizábal (autora de contacto)

Profesora en el Departamento de Psicología, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cádiz. Participa como investigadora dentro del proyecto *Dream Makers*. Es miembro del grupo de investigación HUM-634 sobre dificultades de aprendizaje. Ha publicado varios artículos en psicología evolutiva y de la educación.

Correo electrónico de contacto: e-mail: [estivaliz.aragon@uca.es](mailto:estivaliz.aragon@uca.es)

Dirección para la correspondencia: Avenida República Saharaui, s/n. CP. 11.510, Puerto Real-Cádiz (Spain).

### Yésica del Águila Ríos

Profesora en el Departamento de Didáctica, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cádiz. Participa como investigadora dentro del proyecto *Dream Makers*. Su línea de trabajo se centra en el estudio de la creatividad e historias de vida en la profesión docente.

**RECENSIONES /**  
***BOOK REVIEW***



RODRÍGUEZ TRIANA, ZULEMA ELISA (2016). *Si de familia se trata... Una lectura desde los maestros*. Colombia: Editorial Universidad de Caldas, 131 pp.

El libro reseñado es fruto de las investigaciones de corte cualitativo desarrolladas por la profesora Zulema Rodríguez en Manizales, Colombia, quien ha dedicado su trayectoria profesional a trabajar e investigar sobre familia, desde el incomparable marco del pregrado en Desarrollo Familiar, en el Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Caldas. Por ello, no resulta extraño que la perspectiva teórica que actúa de hilo conductor en todo el discurso sea precisamente el desarrollo humano.

El trabajo parte del reconocimiento de la figura del maestro en la configuración de las relaciones que la escuela mantiene con la familia, del poder de las representaciones sociales en las prácticas docentes y del poder de cambio atribuible a la formación docente. Concretamente, con este trabajo la autora pretende descubrir las representaciones sociales que los maestros mantienen de las familias y cómo estas condicionan sus prácticas. Dicho de otro modo, trata de buscar explicación al por qué, a pesar de las transformaciones sociales experimentadas por las familias, estas continúan reproduciendo las mismas representaciones sociales tradicionales (división de roles, la crianza atribuible al género femenino, la feminización de la educación escolar, etc.).

La representación social no es un conjunto de ideas, sino que requiere lenguaje, pensamiento y comportamiento, así como cierto grado de estructuración y emocionalidad. Emanan de la convivencia y son clave en la dinámica de las relaciones.

Por representaciones sociales se entienden las “construcciones simbólicas nacidas en las interacciones cotidianas de los sujetos y se emplazan en la forma de sentir, de pensar y de actuar” (p. 10), por tanto, el cambio de las mismas solo será posible generando espacios de tiempo compartido. En este sentido, la familia como un grupo sistémico se construye sobre las interacciones intrafamiliares, y en ocasiones atraviesan momentos de incertidumbre y recurren a la comunicación para renegociar, construir y reconstruir su propia microcultura, la cual se encuentra expuesta a las influencias del contexto (lo social). De modo que son objeto y sujeto de las representaciones sociales que se forjan sobre ella y de las que sus miembros forjan sobre otros organismos, por ejemplo, la escuela; o personas, por ejemplo, los docentes.

Empleando la entrevista como medio para dar testimonio de los actores principales del proceso educativo, en este caso, los maestros/docentes según la tendencia cultural del país, los hallazgos de la investigación se presentan desde una doble perspectiva. De la revisión teórica se concluye que la relación biológica y la funcionalidad de la familia son los principales parámetros que definen a la misma; que la madre constituye la figura más importante, manteniéndose la reproducción de los valores sociales dominantes; que cada vez con mayor frecuencia fluyen otros modelos familiares; y que existen tres planteamientos desde los que abordar la relación familia-escuela (normativo, teórico y práctico). Del estudio

cuantitativo se evidencia que existe un mayor reconocimiento y más diversificado del papel de las familias en los centros educativos; que la vinculación no se mantiene constante a lo largo de toda la escolaridad, siendo mayor en infantil que en posteriores niveles educativos; que existe una feminización de la responsabilidad familiar de atender la educación de los hijos; que hay una carencia alarmante de formación tanto de las familias como de los propios docentes respecto a la temática tratada; que el posible intrusismo se establece como inhibidor de la participación; que las prácticas docentes con las familias se limitan a informar de los problemas respecto al comportamiento o rendimiento; y, por último, se

BARBA NÚÑEZ, M., MORÁN DE CASTRO, M. C., Y CRUZ LÓPEZ, L. (2017). *Animación sociocultural en prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso*. Madrid: Editorial Popular, 184 pp.

¿Puede ser un centro penitenciario el marco contextual de una experiencia de animación sociocultural? El meritorio trabajo realizado por las autoras de esta obra en la que se reivindica la función pedagógica de la prisión nos (de)muestra que es posible, si bien las dificultades que se han de sortear para realizar esta revolución copernicana en el ámbito penitenciario son múltiples. No por ello debemos desistir de nuestro empeño.

La obra se presenta como una defensa clara de la educación social en prisiones, destacando la necesidad de un cambio paradigmático que sitúe a la acción socioeducativa en el centro del quehacer profesional e institucional. Actualmente, el mandato constitucional de “reeducación y reinserción social” asoma como un espejismo en lugar de

considera las escuelas de padres una oportunidad, aunque no siempre está siendo bien aprovechada por los centros educativos.

Para finalizar hay que señalar que la realidad del contexto colombiano no difiere en exceso con la situación de la participación de las familias en los centros españoles. En consecuencia, coincidimos con la autora cuando reconoce que el trabajo docente es principalmente academicista (transmitir conocimientos), desatendiendo el resto de dimensiones del desarrollo humano, y olvidando frecuentemente, el trabajo con las familias.

M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados  
Universidad de Murcia

conformarse como objetivo central en el trabajo con los internos, debido al predominio de un modelo penitenciario de corte positivista que sitúa las causas de las conductas desadaptadas en las personas obviando el contexto social.

En este marco, en los capítulos primero y segundo, se aborda el concepto de educación destacando, de un lado, los límites que el ámbito penitenciario presenta para la acción socioeducativa y, de otro, las posibilidades que ofrece la educación ante la urgente necesidad de convertir el tiempo de privación de libertad en tiempo de aprendizaje. Un tiempo de aprendizaje que ha de implicar a la comunidad, minimizando el aislamiento social inscrito en el ADN de la prisión. Nos situamos de este modo ante una perspectiva educativa indispensable,

cuya ausencia impacta directamente en la vida de las personas, recordándonos al protagonista del documental *Unary* (Premio Mestre Mateo, 2014; dirigido por Luis Avilés), quien se enfrenta a importantes dificultades ante el reto de regresar a su hogar y construir un proyecto de vida fuera de la cárcel.

El tercer capítulo se centra en la animación sociocultural en el contexto penitenciario, incidiendo en los fundamentos teóricos de esta metodología y acción educativa desde un enfoque sociocrítico y comunicativo. La ciudadanía, la participación social, la educación y las culturas constituyen los conceptos clave. El empeño —de clara impronta freireana— de implicar a las personas participantes con la pretensión no solo de comprender sino de transformar la realidad, hace de la investigación-acción-participativa una opción metodológica valiosa y de gran potencial para impulsar el compromiso colectivo y la puesta en marcha de procesos compartidos de reflexión y acción.

Desde el capítulo cuarto hasta el octavo, último del libro, se presenta con detalle la experiencia de animación sociocultural desarrollada en el Centro Penitenciario de Monterroso (Lugo). Un centro con unas características particulares que se convirtió en un escenario favorable para fortalecer el enfoque educativo mediante la articulación de propuestas de

trabajo compartidas. La experiencia descrita se articula en tres fases: la investigación participativa con un grupo de presos (2011); el desarrollo de una investigación-acción-participativa con los diversos colectivos del centro penitenciario (2013-2014) y la elaboración y puesta en práctica de un plan de integral de animación sociocultural (2015-2016). La propuesta metodológica que se detalla se centra en la segunda y la tercera fase y constituye una importante fuente de aprendizaje y de motivación para comprender y emprender iniciativas similares. Si bien es cierto que la experiencia del Centro Penitenciario de Monterroso tiene un carácter ideográfico, son múltiples los procedimientos, metodologías y propuestas de acción presentadas que pueden servir de referente para otros escenarios en los que —bajo el prisma de la animación sociocultural— se busque la participación de los internos y la apertura de los centros penitenciarios a la comunidad.

Se trata, en definitiva, de un libro que abre nuevas perspectivas socio-educativas tensionadas entre el rígido escenario penitenciario y la necesidad de una educación inclusiva y emancipadora. La puerta a la esperanza queda abierta, ahora es el lector/a quien ha de asumir el reto de adentrarse en el camino.

Laura Varela Crespo  
Universidad de Santiago de  
Compostela

ESTEBAN, F. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder, 149 pp.

La educación es sinónimo de humanización, de un proceso continuo de perfeccionamiento que favorece la

(re)construcción identitaria de las personas. Debido a la importancia vital que el docente tiene en este

cometido, el profesor Francisco Esteban nos plantea en la obra un camino de reflexión sobre la importancia de la ética en nuestra labor. A través de cinco capítulos, se profundiza en las claves filosóficas que conlleva el ser maestros, partiendo de la idea de que “educar es comprometerse hasta la médula, implicarse en cuerpo y alma, lanzarse sin condiciones a la aventura humanizadora, amar hasta que duela...” (Esteban, 2018: 78-79).

El primer capítulo se centra en la figura del docente y en el propósito de convertir la educación en una experiencia bidireccional con un trasfondo humanizador. Para ello, es clave el proceso reflexivo que permita comprender los motivos que llevan al docente a ir más allá del currículo y la deontología pedagógica. Se trata de investigar sobre la relación de amor que se construye entre el maestro y el alumno y que permite el desarrollo personal del discente. En este sentido, Esteban (2018) sostiene que “el profesor no se contenta con querer a sus alumnos, sino que busca ser querido por ellos, pretende que sean ellos los que se enamoren de él por lo que tiene, lo que es, lo que representa, lo que hace, lo que piensa...” (p. 29). Para alcanzar este amor pedagógico hay que superar diferentes desafíos, como la disposición del docente a transformarse en la propia relación educativa (renovación) o tomar conciencia de que la educación es una labor artesanal (noble, digna y buena) para con el estudiante, siendo el respeto y el afecto mutuos las bases que sustenten la travesía hacia la aventura humanizadora que debe ser la educación.

En el segundo capítulo, el autor presenta dos postulados o planes morales que un profesor puede emprender con sus alumnos en función de situar el foco de trabajo en el individuo o en el grupo. Por una parte, la autonomía moral parte de un proceso personalizado sustentado en la dignidad y la unicidad de cada ser. En ella, el sujeto es libre para elegir cómo vivir, qué valores tener o cómo actuar, siempre que no afecte a la autonomía del otro. Por otra parte, la moral comunitaria reproduce los valores que forman parte de la comunidad para facilitar la identificación con el grupo de pertenencia. En este postulado, es el contexto el factor que influye en la (re)construcción identitaria, otorgando un marco normativo y axiológico concreto para el desarrollo. En la obra se apuesta por la convivencia equilibrada de ambos planes morales para acabar con el desajuste actual. En este sentido, el autor recoge la preocupación por el espacio que la moral comunitaria ha perdido, por lo que instiga a resituarse al individuo (libre y autónomo) dentro de un marco de referencia comunitario que le permita su crecimiento y evolución a nivel social, sin vulnerar su individualidad.

El tercer y cuarto capítulo se fusionan en torno a todos aquellos obstáculos que dificultan la tarea humanizadora de la educación y las posibles soluciones que se puedan dar al respecto.

El primero versa sobre la idea del alumno como protagonista. El problema radica en que es el estudiante quien se autoconstruye desde

sus experiencias y decisiones, sin poseer aún la suficiente madurez o juicio crítico para ello. En la obra se apuesta por recuperar el rol relevante del maestro, quien acompañará y aconsejará al estudiante a partir de sus experiencias y conocimientos pedagógicos. La segunda barrera está vinculada al autoservicio de los valores, donde el discente adquiere aquellos que estima convenientes. El riesgo se circunscribe tanto a elecciones perjudiciales a nivel comunitario como a la no inclusión de valores claves en el proyecto vital del sujeto, como el respeto o la justicia. Para revertir la situación el docente ejercerá un rol activo, apostando por espacios educativos en los que se aborden (sin imposición) aprendizajes morales positivos, logrando así una adaptación natural al contexto de pertenencia. El último obstáculo hace referencia a la actitud neutral del docente (a nivel ético-moral) ante el ejercicio de la labor educativa. En este sentido, el profesor Esteban rompe con la idea de la neutralidad, apostando por partir de nuestra identidad profesional (sin disfraces y sin complejos, tal como somos) para ejercer la labor/tarea educativa, poniendo el foco en transmitir todo aquello que enriquezca

al estudiante, denominado en la obra como “lo mejor de lo mejor”.

El libro culmina con otra serie de propuestas pedagógicas dirigidas a la formación de profesores, cuyo mensaje debe alcanzar las Facultades de Educación, con el fin de mejorar el desarrollo de los estudiantes. En la obra se subraya el compromiso para con la sociedad del mañana, el cual se traduce en el ejercicio digno de la labor docente, siendo para ello preciso el desarrollo del juicio crítico y la responsabilidad ética-moral de cara al trabajo con el alumnado.

Se trata de una obra reflexiva de gran valor pedagógico sobre el papel y labor del maestro, teniendo como eje la ética y la moral que deben acompañar todas las decisiones y acciones educativas que se acometan. Una oda al amor pedagógico, cuyo fin es promover que el maestro conquiste al alumno, lo mire con cuidado y cuidándolo, propague la llama de la curiosidad e insufla vida a la educación. Un precioso reto y una gran responsabilidad.

Ernesto Colomo Magaña  
Universidad Internacional de  
Valencia (VIU)

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Ediciones Morata, 204 pp.

Es bien sabido que la educación no se reduce a una institución, ni si quiera a la escolar. Sin embargo, actualmente ambos conceptos —educación y escuela— actúan demasiadas veces como términos fácilmente intercambiables y, por ende, confundibles. Como bien dice el autor, llamamos amor cuando en realidad

nos referimos al sexo y, de semblante forma, citamos a la educación cuando, en realidad, hablamos de la escuela.

A lo largo del libro, el profesor del Departamento de Sociología Aplicada, de la Facultad de Educación, de la Universidad Complutense de

Madrid, Mariano Fernández Enguita, nos invita a reflexionar con fundamento y de una forma crítica-constructivista a través de una lectura informativa, argumentativa y motivadora sobre la continua catalogación y reducción de la escuela. Sin lugar a duda, se trata de un escrito que invita a la indagación apreciativa sobre la trayectoria de la nombrada institución; una trayectoria llena tanto de fracasos como de éxitos.

Des de la Europa más católica de la Edad Media con la incursión de los jesuitas hasta nuestros días más recientes con los retos que nos ofrecen los nuevos entornos tecnológicos, vamos analizando la historia y evolución de ciertos conceptos tales como *aprendizaje*, *educación*, *enseñanza*, *escuela* o *aula* que, como bien detectamos a lo largo de la lectura, van designando realidades, aunque perfectamente complementarias, muy diversas. Una historia que, por tanto, necesitamos conocer para ser capaces de vivir un presente consciente y lleno de posibilidades a la vez que ir trazando un futuro que no debemos olvidar que, a la luz de las tres dimensiones de la visión pedagógica de Pestalozzi, está en nuestra cabeza, mano y corazón.

Navegando en la lectura dialogamos con grandes iconos de la pedagogía como el polifacético y polémico pensador Iván Illich y su crítica a la escuela tradicional como instrumento pernicioso para la formación de personas utilitaristas y competitivas, el pedagogo humanista y pionero de las artes de la educación Jan Amos Komenský

(Comenius o Comenio, en latín o español, respectivamente), o Everett Reimer, autor de una de las obras más controvertidas en el ámbito educativo (*La escuela ha muerto, alternativas en materia de educación*, 1973). Paralelamente, vamos identificando diversas órdenes religiosas tanto de derecho diocesano como pontificio que han tenido y siguen teniendo un gran impacto en el ámbito educativo. Por su implicación en el campo que nos atañe, se destaca la Orden de los Clérigos Regulares Pobres de la Madre de Dios de las Escuelas Pías (comúnmente conocidos como escolapios), los Hermanos de las Escuelas Cristianas o la Compañía de Jesús. Esta última, la cual fue fundada por San Ignacio de Loyola, es una orden religiosa de la Iglesia católica que desde su fundación (siglo XVI) hasta nuestros días, sigue destacando en el ámbito educativo por su paulatina permeabilidad social en su apuesta para el desarrollo armónico de la persona en las tres dimensiones: individual, social y trascendente. Un ejemplo muy claro se encuentra en Cataluña, en donde los ocho colegios que forman parte de Jesuites Educació se han unido para establecer un nuevo modelo pedagógico. Este se caracteriza, principalmente, por su fuerte inspiración en la pedagogía ignaciana unida a la reciente incorporación de teorías ampliamente aceptadas por la psicología del aprendizaje y la neurociencia. Es decir, teorías que se traducen, entre otras cosas, en espacios amplios y polivalentes, una metodología variada que potencia la curiosidad y la creatividad, una organización que contempla agrupaciones flexibles

de aprendices con múltiples docentes por grupo y un modelo de evaluación vinculado a la adquisición de competencias y de conocimientos de naturaleza interdisciplinar.

Con los pies en el suelo y una vez dibujado el esquema de su pasado, advertimos el presente; pues el actual sistema educativo se ocupa de múltiples y diversas funciones que dan respuesta a las necesidades de la sociedad en donde actúa. En nuestra sociedad, de entre las principales funciones se acentúa la de custodia, la de cohesión social y construcción de las identidades nacionales y la de formación para el trabajo y distribución de las posiciones sociales. Funciones que, siendo tan necesarias como reales, podríamos cuestionar su potencial de desarrollo, tanto en términos de eficacia como de eficiencia. La educación en la actual sociedad del conocimiento debe ser entendida como una cuestión que requiere el

apoyo de muchos actores e instancias sociales. Es decir, no solo vinculada a la transmisión de conocimiento, si no como una materia que requiere más diversidad en la provisión de servicios y en la capacidad de aprovechamiento de los recursos. En definitiva, la escuela debe seguir dando respuesta a los desafíos, más líquidos que sólidos, que la sociedad va solicitando. Actualmente, esto se traduce en una mayor apuesta por una escuela de calidad en donde el personal docente esté bien formado y motivado, asegurar el acceso a toda la población en igualdad de condiciones, fomentar unas políticas activas de reforma fiscal y distribución de la riqueza o, cada vez más imperativo, incorporar y gestionar, de forma real y no solo aparente, las continuas innovaciones tecnológicas.

Mireia Vendrell Morancho  
Universidad Complutense  
de Madrid



# POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD<sup>1</sup> (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

---

1 El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
  1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
  2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
  3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

# **NORMAS PARA LOS AUTORES**

## **REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN**

### **DE COLABORACIONES**

1. Todos los artículos publicados en la revista Bordón son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en Bordón en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista Bordón con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en Bordón deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: Bordón acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de Bordón. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista Bordón (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de Bordón o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
  1. Título del artículo.
  2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
  1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
  2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
  3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
  4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
  5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
  6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
  7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
  8. NOTAS (si existen).
  9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
  10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
  11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de reseñas (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
  1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
  2. TEXTO de la reseña del libro (extensión máxima de 900 palabras).
  3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
  4. Filiación del autor de la reseña.
  5. Datos del autor de la reseña (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.



- ◆ **EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL: ¿AVANCE O RETROCESO? / ASSESSMENT IN INITIAL TRAINING: PROGRESS OR REGRESSION?**  
Laura Cañadas, María Luisa Santos-Pastor y Francisco Javier Castejón
- ◆ **POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, DESDE LA INCLUSIÓN, EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA / ATTENTION TO DIVERSITY IN PRIMARY SCHOOLS: AN INCLUSIVE PERSPECTIVE ON ITS POTENTIAL AND ITS LIMITS**  
Andrés Escarbajal Frutos y Rubén Belmonte Abellán
- ◆ **EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN TUTORIAL: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA (EFAT) / EVALUATING COUNSELING AND TUTORING: THE DESIGN AND VALIDATION OF A MEASUREMENT INSTRUMENT (EFAT)**  
Ana González-Benito, Consuelo Vélaz-De-Medrano Ureta, Esther López-Martín y Eva Expósito-Casas
- ◆ **SOCIAL NETWORKS AS TOOLS TO ENRICH LEARNING ENVIRONMENTS IN HIGHER EDUCATION / REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTAS PARA ENRIQUECER AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**  
Alicia González Pérez
- ◆ **MEJORANDO LA INTERACCIÓN EN EL AULA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA / IMPROVING INTERACTION IN THE CLASSROOM THROUGH COLLABORATIVE ACTION RESEARCH**  
Gaizka Hernández y Carmen Álvarez-Álvarez
- ◆ **NEWMAN, MACINTYRE Y NOSOTROS: AGONÍA Y UNIVERSIDADES EN EL SIGLO XXI / NEWMAN, MACINTYRE AND US: AGONY AND UNIVERSITIES IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY**  
David Luque
- ◆ **TRANSFORMACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO COMPETENCIAL. ESTUDIO DE CASO / EDUCATION MODEL TRANSFORMATION IN REGARDS TO LEARNING AND COMPETENCE DEVELOPMENT. A CASE STUDY**  
Déborah Martín R. y Mercedes García García
- ◆ **MEJORA DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: IMPACTO DE UN PROGRAMA DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA A GRADO / IMPROVEMENT OF SELF-REGULATION LEARNING STRATEGIES AT UNIVERSITY: THE IMPACT OF A PROGRAM OF ACADEMIC FIT TO THE DEGREE**  
Guiomar Nocito Muñoz y Enrique Navarro Ascencio
- ◆ **PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL VALOR DE LA TECNOLOGÍA EMERGENTE 3D Y LA CREATIVIDAD PARA SU FUTURO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL / STUDENTS' PERCEPTION OF THE VALUE OF EMERGING 3D TECHNOLOGY AND CREATIVITY FOR THEIR PROFESSIONAL FUTURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**  
Noemí Serrano Díaz, Estíbaliz Aragón Mendizábal y Yésica del Águila Ríos

Indexed in  
**SCOPUS**



# B

**Bordón, desde 1949**

ISSN: 0210-5934  
e-ISSN: 2340-6577