

... escuela respire calma" en Conferència a la Jornada de Reflexió del Consell Escolar de Catalunya, 12 d'abril 2008, Manresa
...vjoanteixido.org/doc/respiracalma/conferencias.pdf
(2008b): Els directius i el lideratge de processos de millora escolar, a *Actes del IV Congrés sobre fraccions*, Estudi 6, Palma de Mallorca
...; Aznar, S.; Esporrín, M.; Solé, R.; Sol, R. y Viñas, F. (2009): *Convivència escolar i organització de centres*. Departament d'Educació: Programa de formació per a equips directius d'educació secundària. Mòdul 6, 1a edició, maig 2009
...; Felip, N. y Vila, R. (2012): *Mejora de la convivencia y autonomía escolar*. Proyecto de investigación. Centro de Investigación Propedagógica. Barcelona
...Roca, R., Soler, M.A i Vilanova, R. (2009): "La millora de la convivència. Com ho veuen els docents? Anàlisi de les percepcions dels docents referides a la millora de la convivència", *Guix. Elements d'acció educativa* (2011): "La dinamització de la millora de la convivència en els centres educatius. ¿Qué hacer?, ¿Quién debe liderar el procés? Y ¿Cómo impulsarlo?", en Seminario *Valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar*. Ed. Aljibe. Madrid, septiembre de 2011
...; y Castillo, M. (2012): *Prácticas de mejora de la convivencia escolar. Recopilación y análisis*. Ed. Aljibe. Madrid, (en preparación).
... (2013): *El camino de la mejora escolar*. Conferencia la Postgrado de Dirección de Centros y Servicios Educativos. Universidad de Girona, enero 2013
...C. (2007): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó, Barcelona
...Otaduy, M., Irigoyen, M. y Quintana, G. (2006): "Guía para la elaboración del Plan de Convivencia y Organización y Gestión Educativa", núm. 4 i 5 julio-agosto i setembre-octubre

La evaluación con rúbricas en la detección de habilidades para la gestión de la convivencia en centros de educación secundaria

Eva M^a Torrecilla Sánchez, M^a José Rodríguez Conde, Susana Olmos Migueláñez y Fernando Martínez Abad
Universidad de Salamanca (España)

Cuando en un programa formativo promovemos competencias relacionadas con el "saber hacer"; después de definir esta competencia, debemos establecer los instrumentos con los cuales vamos a valorar el nivel adquirido para llegar a obtener unos resultados lo más válidos posible para nuestro estudio. El caso concreto que presentamos integra la competencia "saber hacer" en un programa de formación para estudiantes del *Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (abreviamos el título a profesorado de educación secundaria). Se trata de un máster de reciente creación, al implantarse a través de la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, mediante la cual, se ha determinado los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, con la pretensión de atraer a los mejores, incentivándoles de forma adecuada para que no abandonen el sistema educativo y desarrollen la profesión docente con vocación y compromiso, sin escatimar esfuerzos para que su actividad obtenga el reconocimiento y respaldo social que merece (Consejo Escolar del Estado, MEC, 2010). En esta misma línea, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, constató en sus artículos 94, 95 y 97 la necesidad de regulación de la profesión de profesorado de Educación Secundaria, obligatoria y postobligatoria. Nuevamente, en el artículo 100, se coteja la necesidad de formación pedagógica y didáctica de estos profesionales:

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.
2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.
3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.
4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Capítulo III. Formación del profesorado. Art.100).

Junto a este nuevo contexto formativo, nos encontramos con que las nuevas enseñanzas universitarias se basan en una formación en competencias (RD 1393/2007), término que anteriormente no se había tratado en Educación Superior, aunque sí haya sido una constante para los titulados de Formación Profesional, estableciéndose para ellos la necesidad de transferir los aprendizajes de los centros educativos a los diferentes campos profesionales y sociales (Carabaña, 2011). Cuando hablamos de competencia debemos tener claro que aludimos a "... una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño (Le Boterf, 1996, 23)", estableciéndose como característica principal de la misma "su aplicabilidad, su transferencia, el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes (y cambiantes) situaciones de la práctica (Cano 2011, 25)".

Por todo ello, y, en concreto en nuestro estudio, pretendemos el desarrollo de competencias relativas al "saber hacer". El instrumento que diseñamos para registrar el nivel de desarrollo adquirido ha sido la rúbrica, ya que permite evaluar tanto los resultados del aprendizaje como el procedimiento y los procesos para llevarla a cabo durante el mismo (Medina y Verdejo, 2008, 130), permitiendo establecer diferentes niveles de desempeño y calidad en la adquisición de la competencia.

Programa "Taller de Convivencia. E-TALCO"

El programa "Taller de Convivencia. E-TALCO" va destinado a la formación del futuro profesorado de educación secundaria, con la intención de contribuir en la mejora del perfil de dichos profesionales, a la vez que favorecer la adquisición de competencias. En particular, nos referimos a competencias relativas a la resolución de conflictos y convivencia. Profundizando en una serie de competencias, tal y como se desarrollan en la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idioma; concretamente, aludimos a las siguientes:

Cuadro 1. Competencias (elaborado a partir de la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre)

Competencias generales	<p>Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.</p> <p>Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.</p>
Competencias específicas	<p>Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.</p> <p>Promover acciones de educación emocional en valores y formación ciudadana.</p> <p>Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.</p> <p>Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.</p>
Competencias transversales	<p>Comunicarse de manera efectiva, de forma verbal y no verbal, tanto utilizando sus recursos personales como apoyándose en las tecnologías de la información y de la comunicación</p> <p>Mantener un equilibrio socioemocional basado en la autoestima, la automotivación, la autocrítica y el autocontrol.</p> <p>Ejercer su profesión con responsabilidad, actuando con empatía y ejerciendo el liderazgo.</p>

En los siguientes subapartados, presentamos la estructura y las especificaciones que confirman el programa a evaluar a través de una rúbrica.

Diseño del programa

A partir de estas competencias, diseñamos el programa para satisfacer todas las necesidades de los futuros docentes de educación secundaria en este ámbito.

2.1.1. Determinación de competencias

El primer paso para el diseño del programa es la determinación de las competencias que han de adquirir los estudiantes, estas competencias se potencian también con las señaladas en el Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

Las competencias en las que se pretende hacer hincapié en nuestro curso formativo hacen referencia a los siguientes:

OG1: Que los estudiantes sepan aplicar, como profesionales docentes, los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con la especialidad cursada. Y a las siguientes competencias generales señaladas en la Orden ECI/3858/2007:

CG5: Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible;

CG7: Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

Teniendo en cuenta las competencias anteriores, planteamos las competencias que se implementaran en el programa "Taller de Convivencia. E-TALCO":

a. Competencias para la interacción en conflictos: 1. Entender el conflicto como parte consustancial a la vida en sociedad; 2. Ser capaz de diferenciar conceptos como conflicto, agresividad, agresión y violencia; 3. Ser competente en el conocimiento y desarrollo de estrategias de solución de conflictos acordes con la educación para la convivencia.

b. Competencias para el autocontrol personal: 1. Ser competente en la regulación de los propios sentimientos, conocimiento y control de los propios sentimientos..., reconocer los sentimientos de los demás, responder adecuadamente a los sentimientos de los otros; 2. Adquirir destrezas para la dirección de situaciones de estrés y tensión.

c. Competencias para la mejora de la relación interpersonal: 1. Desarrollar actitudes favorecedoras de la convivencia, como empatía y asertividad; 2. Ser competente en la comunicación verbal y no verbal, desarrollando habilidades de relación interpersonal; 3. Adquirir competencias para el manejo de grupos.

d. Competencias basadas en estrategias de resolución de conflictos: 1. Ser competente para el impulso de estrategias de resolución de conflictos en el centro educativo; 2. Conocer técnicas concretas de resolución de conflictos (negociación de conflictos y mediación de conflictos)

Contenidos

La consecución de estas competencias, se constituyen mediante cinco ejes temáticos que engloban, a su vez, contenidos diversos, los cuales se pueden observar en el cuadro 2.

Cuadro 2. Relación de bloques temáticos y contenidos.

Bloques	Contenidos
1. Conflicto	1. Determinación del conflicto; 2. Profundización en el término; 3. Dirección de conflictos; 4. Profundización en el análisis de conflictos.
2. Relaciones con uno mismo	1. Conversaciones que requieren un alto grado de autocontrol y equilibrio emocional.
3. Relaciones con los otros	1. Habilidades básicas de comunicación y relación interpersonal; 2. Actitudes que favorezcan la convivencia (empatía, asertividad, etc.)
4. Dirección de grupos	1. Habilidades sociales para la dirección de grupos; 2. Metodologías de trabajo favorecedoras de convivencia en grupos
5. Estrategias de resolución de conflictos	1. Negociación centrada en intereses; 2. Mediación.

Metodología didáctica y actividades formativas

La metodología de trabajo se desarrolla en dos modalidades, ambas se desglosan en 30 horas de trabajo para el participante en el curso, diferenciadas en función de la modalidad:

- Modalidad presencial: se desarrollan sesiones expositivas, con una metodología activa y participativa. Para ello, combinarán sesiones expositivas con actividades prácticas de aprendizaje cooperativo incluyendo vídeos e imágenes que ayuden a comprender la naturaleza de los contenidos a adquirir.
- Modalidad e-learning: las sesiones se plantean teniendo en cuenta lo trabajado en la modalidad presencial. El participante, interactúa, en esta modalidad de trabajo, con una plataforma online (Moodle). Se da acceso a la información teórica mediante temas elaborados, junto a los que se incorporan dinámicas de trabajo colaborativo, utilizando foros, wikis, etc.

Ambas modalidades conllevan una gran variedad de recursos, entre los que se encuentran: recursos audiovisuales y visuales (imágenes y vídeos), que complementan los contenidos teóricos a adquirir que son presentados a los estudiantes en ambas propuestas (en modalidad presencial se muestra los contenidos y se entregan los temas elaborados; en la modalidad e-learning se presentan los contenidos mediante los temas elaborados).

Evaluación de programa

La evaluación de programa la desarrollamos mediante un estudio cuasiexperimental pretest-posttest (Campbell Stanley, 1966; Anguera, Chacón y Blanco, 2008) configurando como grupo control a los participantes de la modalidad presencial. Con este tipo de estudio evaluativo, comprobamos las competencias adquiridas por los estudiantes, tanto en "saber ser", "saber hacer", como "saber ser" (Delors, 1996; Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009; Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2008, Martínez, 2012), estas tres competencias se definen, a la vez, como las variables de evaluación del programa. En consecuencia se diseñan diferentes instrumentos. Mostramos en esta contribución el diseño de la rúbrica de evaluación, como instrumento para la variable constituida por la competencia "saber hacer".

valoradas y mejoradas mediante revisión interna de jueces (tres jueces Miembros del Grupo de Investigación de Evaluación Educativa y Orientación –GE2O–). Finalmente, las rúbricas elaboradas quedaron configuradas de la siguiente forma:

Imagen 1 y 2. Rúbricas de evaluación

Descripción del conflicto (1A)	Aspectos que desencadenan la situación (1B)	Reconstrucción de la situación (1C)	Descripción del conflicto (2A)	Aspectos que desencadenan la situación (2B)	Reconstrucción de la situación (2C)	Puntuación (1-2)
No se presenta una descripción del conflicto (en blanco)	No se tiene en cuenta los constructos o no se realiza el análisis	No se tiene en cuenta los constructos o no se realiza el análisis	El conflicto no es percibido totalmente como tal	Se analiza el conflicto desde una perspectiva propia	Se da soluciones desde una perspectiva personal	De 0 a 10
Se describe el conflicto sin tener en cuenta la clasificación establecida	Se olvidó el conflicto señalando por qué surge el mismo o no se realiza	Se plantea una incrementación de la situación o no se realiza	Se describe el tipo de conflicto existente de acuerdo con la clasificación establecida	Se destacan únicamente como desencadenantes los constructos del conflicto	Se da una explicación de actitudes o técnicas que deberían utilizarse, aunque no se mencionan	De 0 a 10
Se describe el tipo de conflicto existente de acuerdo con la clasificación establecida	Se identifican los constructos correctamente	Se diferencia e identifica correctamente los tres constructos	Existen algunos matices no adecuados en la identificación	Se destacan actitudes o técnicas a considerar para la resolución	Se identifica la necesidad de evitar el bloqueo, destacando posibles técnicas o actitudes a considerar por la resolución	De 0 a 10
Se identifica el tipo de conflicto existente y a la vez se describe	Se diferencia e identifica correctamente los tres constructos	Se diferencia e identifica correctamente los tres constructos	Existen algunos matices no adecuados en la identificación	Se establece la resolución del conflicto mediante una técnica aunque se puede no nombrar	Se destaca alguna de las técnicas para la resolución de conflictos y se explica	De 0 a 10

*Comparación de las valoraciones:
 - Muy deficiente (0-1): En blanco, o totalmente inadecuado.
 - Deficiente (1-2): Incluye un análisis, pero no se corresponde con el caso.
 - Suficiente (3-4): Descripción, pero alguno es correcto (no terminología adecuada).
 - Buena (5-6): Aporta más elementos de análisis, pero no llega a ser completamente correcto.
 - Excelente (7-10): Sobresale por el análisis, sobre el resto de los estudiantes.

Descripción del conflicto (2A)	Aspectos que desencadenan la situación (2B)	Reconstrucción de la situación (2C)	Descripción del conflicto (1A)	Aspectos que desencadenan la situación (1B)	Reconstrucción de la situación (1C)	Puntuación (1-2)
No se presenta una descripción del conflicto (en blanco)	Se olvidó el conflicto señalando por qué surge el mismo o no se realiza	Se plantea una incrementación de la situación o no se realiza	El conflicto no es percibido totalmente como tal	Se analiza el conflicto desde una perspectiva propia	Se da soluciones desde una perspectiva personal	De 0 a 10
Se describe el tipo de conflicto existente de acuerdo con la clasificación establecida	Se destacan únicamente como desencadenantes los constructos del conflicto	Se destacan actitudes o técnicas a considerar para la resolución	Se describe el tipo de conflicto existente de acuerdo con la clasificación establecida	Se destacan únicamente como desencadenantes los constructos del conflicto	Se da una explicación de actitudes o técnicas que deberían utilizarse, aunque no se mencionan	De 0 a 10
Se describe el tipo de conflicto existente y a la vez se describe	Se destacan los constructos del conflicto teniendo en cuenta además aspectos cruciales de las conversaciones difíciles	Se identifica la necesidad de evitar el bloqueo, destacando posibles técnicas o actitudes a considerar por la resolución	Existen algunos matices no adecuados en la identificación	Se destacan actitudes o técnicas a considerar para la resolución	Se identifica la necesidad de evitar el bloqueo, destacando posibles técnicas o actitudes a considerar por la resolución	De 0 a 10

*Comparación de las valoraciones:
 - Muy deficiente (0-1): En blanco, o totalmente inadecuado.
 - Deficiente (1-2): Incluye un análisis, pero no se corresponde con el caso.
 - Suficiente (3-4): Descripción, pero alguno es correcto (no terminología adecuada).
 - Buena (5-6): Aporta más elementos de análisis, pero no llega a ser completamente correcto.
 - Excelente (7-10): Sobresale por el análisis, sobre el resto de los estudiantes.

Implementación de la rúbrica

Una vez diseñadas las rúbricas –evaluación objetiva de las respuestas–, y dando comienzo al curso “Taller de convivencia. E-TALCO”, se prosiguió a la aplicación de los cuestionarios del pretest (al comienzo del curso) y de posttest (al finalizar el curso), donde se encontraban los supuestos prácticos. Con el objetivo de comprobar si la hipótesis “el programa Taller de convivencia. E-TALCO, produce cambios significativos, en las competencias relacionadas con el “saber hacer”, en resolución de conflictos y convivencia” se cumple.

Muestra

La muestra participante en este estudio, procedía de la población concreta conformada por la totalidad de los estudiantes del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de Salamanca en el curso 2011-12 (N= 244). La muestra fue seleccionada de forma aleatoria entre todas las especialidades, mediante un primer contacto en el mes de diciembre, en el cual les informa del programa formativo, facilitándoles, a su vez, una dirección web para que puedan realizar

Método

Como ya hemos señalado, esta investigación se constituye como un estudio cuasiexperimental pretest-postest, en el cual planteamos la evaluación del programa mediante las tres variables que lo definen, siendo una de ellas, “saber hacer”, constituida por habilidades y destrezas en la gestión de grupos, fruto del aprendizaje y la experiencia. Para la valoración de esta variable, se configuran dos supuestos prácticos a partir de un estudio de casos reales en centros, para ello se tuvo en cuenta las aportaciones de diferentes autores Torrego (2000-2006), Ortega (2006), Boqué (2007) y Funes (2011) a través de los cuales se comprobó la casuística más habitual en los centros educativos de Educación Secundaria. Los participantes en el curso “Taller de Convivencia. E-TALCO”, han de resolverlos estableciendo los pasos oportunos que desarrollaría en una situación similar. Los supuestos prácticos a los que ha de dar respuesta el estudiante son los siguientes:

Supuesto 1:

Imagina que eres profesor en 4º ESO (15-16 años). Tus alumnos están realizando un trabajo grupal. Al cabo de 15 minutos, Mateo se levanta dando voces a Paula. Mateo señala que está harto de que ella decida siempre por todos, mientras Paula dice que si ella no toma la iniciativa, ninguno es capaz de comenzar las tareas...

Preguntas:

1. Describe cuál crees que es exactamente el conflicto que aquí se presenta.
2. ¿Sabrías decirnos cuáles son las necesidades, interés y posiciones de cada uno?
3. ¿Cómo actuarías ante esta situación poniéndote en el papel del profesor?

Supuesto 2:

En la sesión de evaluación del tercer y último trimestre en 4º de ESO, el profesor de matemáticas presenta su acta con el 90% de suspensos en la clase. Tú eres el tutor del grupo y esta situación no te gusta nada, piensas que este profesor “se está pasando”. Intentas indicarle que esto no puede ser, ya que se trata del último trimestre y está impidiendo que los estudiantes puedan finalizar sus estudios en junio obligándoles a presentarse en septiembre e impidiendo a algunos de ellos realizar los estudios que quieren. El profesor te argumenta contundentemente que los alumnos “no saben” y por ello “no pueden aprobar”, diciéndote que en su asignatura “manda él”. Notas que él está enfadado y tú empiezas a sentir que estás a punto de explotar.

Preguntas:

1. Describe cuál crees que es exactamente el conflicto que aquí se presenta.
2. ¿Qué crees que está pasando para que el ambiente se haya puesto “tenso”?
3. ¿Cómo reconducirías esta situación para llegar a una satisfacción del conflicto adecuada?

Una vez definidos los supuestos prácticos se plantea la valoración de los análisis desarrollados por los estudiantes, para ello, se diseñan rúbricas de evaluación. Es en el diseño y valoración de la misma en lo que nos centramos a continuación.

Diseño del instrumento de evaluación. Rúbrica

La elaboración de una rúbrica como instrumento de evaluación viene motivada y fundamentada en las evaluaciones de diagnóstico, ya que puede ser empleada como un instrumento de evaluación de diagnóstico, al constituir escalas (Moya y Luengo, 2011) graduadas en la adquisición de competencias. Concretamente, una de las ventajas de las rúbricas es que “sirven para evaluar el grado de desarrollo de una capacidad o del dominio de una habilidad, cometidos que muy difícilmente se podrían conseguir con pruebas objetivas” (Nieto, 2005, 58).

Cuando hablamos de competencias también debemos tener presente el establecimiento de indicadores de nivel de dominio, como paso previo a la elaboración de una rúbrica. Para posteriormente, desarrollar una matriz con los indicadores, incluyendo los criterios de cada competencia (Moya y Luengo, 2011). Este es uno de los aspectos que establecimos en primer lugar para la elaboración de la rúbrica, que presentamos, incluyendo como criterios de los siguientes:

Descripción del conflicto.

- Determinación de posiciones, necesidades e intereses (de cada uno de los implicados en el conflicto).
- Desencadenantes del conflicto.
- Actuación ante el conflicto o cómo reconducir la situación.

Estos indicadores son los que se determinan como elementos que deberían de incluir las rúbricas elaboradas dependiendo del supuesto práctico. Teniendo en cuenta, que cada supuesto práctico incluye una serie de preguntas, de acuerdo con los indicadores anteriores, planteamos una rúbrica de evaluación analítica (para cada uno de los supuestos), dividiendo cada una de los indicadores en las dimensiones posibles (Medina y Verdejo, 1999). Siendo

prescripción en el programa. El número de candidatos fue elevado, por lo cual se procedió a una selección teniendo en cuenta los criterios siguientes: orden de preinscripción y ponderación de las especialidades del máster configurándose, finalmente, una muestra representativa de 50 sujetos (25 en la modalidad presencial y 25 en la online).

Resultados

Con el fin de conseguir mayor *fiabilidad* en la valoración del componente "saber hacer" para cada estudiante en cada fase (pre y postest), seguimos un procedimiento de revisión por jueces. Tres investigadores del Grupo GE20 calificaron a partir de la rúbrica cada una de las respuestas emitidas por los participantes, obteniendo al final una calificación sobre 10 puntos como media de su respuesta a los dos supuestos presentados. Los resultados obtenidos por evaluador se presentan a continuación:

Cuadro 3. Resultados pretest-postest por jueces

Evaluador		\bar{X}	S_x	N
		Pretest	2,8222	
Postest	5,4257	1,16478		
Evaluador 2	Pretest	4,3324	1,33005	49
	Postest	5,5685	1,47181	
Evaluador 3	Pretest	3,0350	0,67545	49
	Postest	6,1574	0,93462	

Cuadro 4. Resultados diferenciados entre pretest-postest

	\bar{X}	S_x	N	Prueba de T relacionadas	
				t	p
Pretest	3,397	0,6878	49	-19,157	0,000
Postest	5,717	0,938	49		

Cuadro 5. Resultados diferenciados entre modalidad online (GO) y presencial (GP)

	\bar{X}_{GP}	$S_{x_{GP}}$	\bar{X}_{GO}	$S_{x_{GO}}$	Prueba de T independientes	
					t	p
Pre-saber hacer	3,5276	0,64402	3,2599	0,71848	1,375	0,176
Post-saber hacer	5,9333	0,90173	5,4921	0,94099	1,676	0,44127

Como podemos observar en la valoración de los jueces se establecen bastantes similitudes, siendo el que menor discriminación proporciona entre la fase pretest y postest el evaluador 2.

Para comprobar la hipótesis que presentamos anteriormente "el programa Taller de convivencia. E-TALCO produce cambios significativos, en las competencias relacionadas con el saber hacer, en resolución de conflictos y convivencia", realizamos una prueba inferencial, basada en el contraste de medias entre muestras correlacionadas para el conjunto de los datos. En el cuadro 4, se muestran los resultados globales en comparación entre la medida pretest y la medida postest. Así se observa que existen diferencias estadísticamente significativas (n.s. 0,05) entre el nivel de habilidad mostrado, antes de iniciar el Programa, y el nivel después de concluir el programa. Es este sentido podemos afirmar que uno de los objetivos con los que diseñamos el programa se cumple.

Sin embargo, en un segundo momento, quisimos evaluar la influencia que pudiera tener una metodología de trabajo totalmente no presencial, respecto a una metodología totalmente presencial. Para ello, una vez comprobamos que los dos grupos (presencial y online) mostraban puntuaciones similares estadísticamente ($t=1,375$; $p=0,176$) antes de iniciar el programa, aplicamos la prueba inferencial de diferencias de medias en muestras independientes al finalizar el mismo. La hipótesis que planteamos era: "Los resultados en "saber hacer", son independientes de la metodología didáctica, presencial u online, empleada", se ha cumplido estadísticamente ($t=1,676$; $p=0,441$). Comprobamos que no existían diferencias estadísticas (n.s. 0,05) en habilidad hacia la resolución de conflictos en el aula, medido a través de las rúbricas elaboradas para este fin.

Discusión/conclusiones

El estudio realizado nos abre varias vías de discusión, destacando en este apartado las que, desde nuestro punto de vistas, tienen mayor significatividad.

En primer aspecto que planteamos es, la validez de las rúbricas para el registro del nivel de competencia que hemos analizado en este estudio. Consideramos adecuado la utilización de las rúbricas, observando que nos ofrece una medida consensuada de expertos sobre el nivel de desarrollo de una habilidad compleja de detectar, al valorar una competencia que muestra una habilidad profesional que realmente se constata en el desarrollo profesional, no obstante, mediante la rúbrica se observa el cambio producido antes y después. Este aspecto nos abre un nuevo punto de reflexión, ligado a la necesidad de contar con otros indicadores de transferencia de la habilidad. ¿Hasta qué punto estamos seguros de que la formación recibida tendrá impacto sobre el desarrollo docente de los futuros profesores? Para ello realizamos, posteriormente al taller, y tras la realización de las prácticas en centros educativos de estos estudiantes, un grupo de discusión con ocho participantes en el curso. Los resultados, en un principio, apuntan hacia la utilidad de lo aprendido, resaltándose de gran utilidad el taller para el desarrollo profesional.

En relación con los anteriores, se proyecta la validez de las modalidades de enseñanza, presencial u online, más adecuadas para determinados objetivos docentes. Aquí nos planteamos si sólo una metodología online puede llegar a influir en los estudiantes como una presencial. Aclaramos que se llevaron a cabo actividades lo más similares posibles, con el mismo contenido teórico, discusiones en clase frente a foros online, actividades de reflexión en el aula frente a tareas en Moodle, etc. Como comprobamos por los resultados, a nivel estadístico, no ofrecerían duda sobre la similitud de ambas modalidades para lograr este objetivo. Sin embargo, a la luz de los resultados totales del estudio, observamos que la metodología más adecuada se aproximaba a modalidades *b-learning*, donde lo presencial y lo online tuvieran un peso similar.

Para terminar, comentar que estamos realizando un segundo taller, intentando mejorar sobre lo aprendido en este primero. Esperamos obtener resultados al finalizar el curso.

Referencias

- Anguera, M.T., Chacón, S. y Blanco, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico*. Madrid: Síntesis.
- Boqué Torremorell, M.C. (2007). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de Educación Superior*. Barcelona: Laertes educación.
- Carabaña Morales, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 1 (63), 15-31.
- Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo 2008/2009*. Madrid: Autor
- Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Echevarría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Funes, S. (2011). Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia. En S. Funes Lapponi (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (2ª ed.) (pp. 27-52). Madrid: WoltersKlumer, 27-52.
- Le Boterf, Guy (1996). *De la compétence a la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organizacions.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Martínez Clares, P. y Echevarría Samanes, B.A. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 27 (1), 125-147.
- Martínez, M. (Ed.) (2012). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la Educación Secundaria*. Barcelona: Sello Editorial.
- Medina, M. y Verdejo, A. (1999). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Puerto Rico: Isla Negra.
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). La evaluación de las competencias básicas. En J. Moya y F. Luengo (Coords), *Asociación proyecto Altantida. Teoría y práctica de las competencias básicas* (pp. 121-158). Barcelona: Graó.
- Nieto, J.M. (2005). *Evaluación sin exámenes. Medios alternativos para comprobar el aprendizaje*. Madrid: Editorial CCS.

Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Ortega, R. (2006) La convivencia: un modelo para de prevención de la violencia. En A. Moreno (Ed.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48) [Volumen de las Intervenciones del Congreso: La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones, 2005] España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Torrego, J. C. (2006). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. En A. Moreno, (Ed.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 409-433). [Volumen de las Intervenciones del Congreso: La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones, 2005] España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Editorial Mensajero.

Jennifer M^a Veiga

La convivencia es un...
 explican que la Convivencia
 tienen entre sí, e influyen
 (1979), el funcionamiento
 medida, en función de la
 cotidiana (amigos/as, fam
 provocar conflictos. En o
 convivencia (Martínez-Ot

Los estudios más rele
 de convivencia cada vez r
 y profesorado (Cangas, G
 2010; Defensor del Puebl
 y Silva, 2013). Así, estud
 el 45% de las chicas suf
 Ayerbe *et al.* (2005) y Sá

En los informes Del
 los tipos de agresión má
 motes, hablar mal del ot
 víctima puede provocar
 violencia más habitual e
 González, Ma-Teu, Ferr
 ejemplo, en Valladolid
 maltrato o intimidación
 ridículo a otros (34%),
 para obligar a hacer alg

Entre los años 200
 agresión verbal (insulto
 pelear entre el alumna
 Martínez Arias y Martí
 víctima era de un 38,5%
 (Defensor del Pueblo,
 parte del agresor, el
 convivencia escolar er
 (2010), el porcentaje
 insulta.

Una de las prueba
 intervención para mej
 2009).

Con respecto a l
 analizan el origen (M
 Buelga, Musitu y
 fundamentales: socia
 2007; Pérez-Fuentes
 Pérez-Fuentes, 2008
 familiares.

El mestizaje cu
 2001). Varios estud