

La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI

La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI



Ana B. Mirete Ruiz



Micaela Sánchez Martín (Eds.)

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

Ana B. Mirete Ruiz, Micaela Sánchez Martín

(Editores)

1ª Edición, 2014

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 2014

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2.014

UFOP



ISBN: 978-84-697-0568-1

Diseño de portada: Ana Belén Mirrete Ruiz

**IMPACTO DE UN PROGRAMA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
EN EL NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES PERCIBIDAS POR EL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FORMACIÓN
INICIAL**

**IMPACT OF A CONFLICT MANAGEMENT PROGRAM IN THE LEVEL
OF SOCIAL SKILLS PERCEIVED BY SECONDARY EDUCATION
TEACHERS IN INITIAL TRAINING**

Eva María Torrecilla Sánchez, María José Rodríguez Conde, Susana Olmos

Migueláñez, Fernando Martínez Abad

(Universidad de Salamanca)

Resumen

Las relaciones personales implican una puesta en práctica de distintas habilidades sociales. Los docentes constituyen una de las profesiones con mayor nivel de interactividad personal de nuestra sociedad, lo que nos lleva a plantearnos la necesidad de implementarlas y desarrollar mediante actividades de formación específicas. El presente estudio se desarrolla en el marco de un programa formativo en resolución de conflictos, integrándose las habilidades sociales entre las competencias a desarrollar. Nuestro propósito, es comprobar hasta qué punto se puede intervenir sobre la competencias de relación interpersonal, mediante acciones de formación continua. Los resultados obtenidos, aplicando una *Escala multidimensional de expresión social-parte cognitiva (Caballo, 1987)*, no presentan diferencias estadísticamente significativas entre la percepción inicial y final, tampoco considerando como factores, el sexo o la especialidad de los estudiantes de la muestra.

Palabras clave

Habilidades sociales; formación continua; educación secundaria; formación de profesorado.

Abstract

Personal relations involve the application of different social skills. Teaching is one of the professions with a higher level of personal interactivity in our society, which leads us to contemplate the need to implement and develop these skills through specific training activities. This study is developed in the framework of a conflict management training program, which includes social skills among the competences to develop. Our aim is to pinpoint the degree to which it is possible to intervene on interpersonal relation competencies through lifelong learning activities. The results obtained by using the *Multidimensional scale on social expression-cognitive part* (Caballo, 1987) do not show statistically significant differences between initial and final perception, even considering the student's gender or specialty as factors.

Keywords

Social skills; lifelong learning; secondary education; teacher training.

Introducción

La actividad del docente se asocia a una acción compleja y heterogénea, por su interacción en contextos diversos y por sus implicaciones emocionales y desafiantes (Day, 2011). En los últimos años, estos contextos se han visto afectados por cambios significativos; entre otros, podemos citar: la convivencia entre diversas culturas en un mismo aula, la crisis económica, alumnos con necesidades educativas especiales, la integración de las tecnologías en el aula, el aumento del periodo de escolaridad obligatoria, el desarrollo de aprendizajes en el aula relativos a valores, a habilidades sociales, etc. (Imberñón, 2006; Tejada, 2010 y Estebaranz, 2012). En consecuencia, parece necesario implicarse en un proceso de adaptación al cambio, tanto del rol del profesorado, como de sus discentes. Una transformación que afecta, en el caso de los profesores, a su desarrollo y formación profesional, exigiéndoles competencias profesionales vinculadas, tanto con los contenidos de la materia, como con las destrezas para la resolución de problemas de diversa índole, producidos por los propios contenidos o por la convivencia en el contexto escolar (Grossman, Schoenfelds y Lee, 2005). Y es aquí donde se percibe la necesidad de potenciación de ciertas habilidades sociales, en profesores y en estudiantes.

Sin embargo, las fases de un proceso de formación de profesorado están condicionadas por dos factores: la etapa de aprendizaje y la experiencia profesional. Lychn, en los años 70 (1977) llega a plantear tres fases: 1. Formación inicial 2. Iniciación 3. Formación en servicio. Más adelante, Grossman (1992) delimita dos fases: 1. Formación inicial; 2. Desarrollo profesional. En nuestro país, el profesor Francisco Imberbón, (1998) diferencia tres fases: 1. Inicial de formación básica y socialización profesional, 2. Inducción profesional y socialización en la práctica, 3. Perfeccionamiento.

Todos los autores plantean la existencia de una fase inicial, "...anterior al desempeño de la profesión docente, encaminado a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararles y facilitarles la realización eficaz de su tarea" (González Sanmamed, 1995, 216). Es decir, se aprecia una necesidad de intervención en un momento inicial o pre-profesional, para poder favorecer la mejora social (Pantoja y Campoy, 2000).

En España, la formación inicial reglada del profesorado de educación secundaria viene regulada por el propio Ministerio de Educación a partir de la obligatoriedad de cursar el denominado "Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas" (Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, BOE 29/12/2007).

En paralelo a esta opción "formal" de formación del profesorado, también podemos contemplar otras experiencias formativas que pudieran encajar en el término de formación continua o formación permanente, que para algunos autores puede definirse como...

"...un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en las escuela. (...) Es ante todo aprendizaje, que debe brindar una oportunidad a los profesores para transferir los nuevos aprendizajes (conocimientos y habilidades) a situaciones de práctica, de forma que den respuesta a las demandas" (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 75).

En ambos casos, se puede intervenir sobre la mejora de habilidades sociales transversalmente, y que pueden permitir a los docentes afrontar apropiadamente diversas situaciones cotidianas del aula, de mayor o menor conflicto (Caballo, 1989).

Pues bien, podemos conceptualizar las denominadas habilidades sociales como “...conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás y que son requeridas para poder realizar una tarea competente de tipo interpersonal” (Salvador, De la Fuente y Álvarez, 2009, 278). De ahí la importancia de trabajar dichas habilidades o destrezas, al entender que la profesión docente, como ya remarcamos anteriormente, lleva implícitas diversas y constantes interacciones interpersonales, tanto con estudiantes, con otros profesores o compañeros y con el resto de la comunidad educativa.

Metodología

Hipótesis del estudio

El nivel de habilidades sociales percibido por estudiantes del Máster de Educación Secundaria mejorará después de participar en un programa formativo para la resolución de conflictos, en un contexto de formación continua, respecto a la percepción inicial.

Diseño y variables

El diseño de la investigación se configura con un estudio de corte pre-experimental pretest-posttest (Campbell y Stanley, 1966; Anguera, Chacón y Blanco, 2008). Con este tipo de estudio evaluativo, comprobamos el impacto del programa sobre las competencias adquiridas por los estudiantes, tanto a nivel del *saber ser*, *saber hacer*, y del *saber ser* (Delors, 1996; Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009; Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2008, Martínez, 2012) sobre la resolución de conflictos en el centro escolar. En esta comunicación, como ya hemos indicado, planteamos solo el análisis de las habilidades sociales, correspondiente a la variable *saber ser*, medidas a través del instrumento definido más adelante.

Población y muestra

Respecto al programa de formación desarrollado, se implementa en el curso 2011-2012, para los estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de Salamanca. Nos encontramos con un tamaño poblacional de 244 participantes, distribuidos en las diferentes especialidades.

En cuanto a la duración del proceso formativo, se computó en 30 horas de trabajo con el estudiante, durante los meses de Enero y Marzo de 2012.

La muestra de estudio se configuró, en un principio, por 50 futuros profesores de los que, por diversas circunstancias, finalizan el curso 49, es decir, un 20,1% de la población total. De igual modo, la composición total tiene en cuenta las distintas especialidades del Máster. En concreto la distribución por especialidades en el Máster fue el siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Distribución de la población y de la muestra por especialidades ()*

Especialidades	Población		Muestra	
	N	%	n	%
Física y química	15	6%	3	6%
Biología y geología	25	10%	5	10%
Idiomas	59	24%	12	24%
Lengua y literatura	20	8%	4	8%
Matemáticas	12	5%	3	6%
Orientación	11	5%	2	4%
F. P.	29	12%	6	12%
Tecnología y dibujo	34	14%	7	14%
Filosofía/Ed. Física/Música	17	7%	3	6%
Geografía e Historia	22	9%	5	10%
	244	100%	50	100%

(*)El participante que no continua hasta final en el proceso formativo pertenecía a la especialidad de Tecnología y Dibujo

Instrumento y garantía de fiabilidad

El instrumento utilizado para medir el nivel de habilidades sociales de los integrantes en la actividad formativas, antes y después de la misma, fue la *Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (Caballo, 1987)*. Esta herramienta nos proporciona información entorno a 12 dimensiones de desempeño: D1. Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores; D2.Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones; D3.Temor a hacer y recibir peticiones; D4.Temor a hacer y recibir cumplidos; D5.Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto; D6.Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas; D7.Temor a una conducta

negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas; D8. Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos; D9. Preocupación por la impresión causada en los demás; D10. Temor a expresar sentimientos positivos; D11. Temor a la defensa de los derechos; D12. Asunción de posibles carencias propias.

Esta escala nos permite comprobar la diferencia existente entre sujetos con alta y baja habilidad social, mediante 44 ítems que expresan pensamientos negativos. Esta diseña bajo un modelo tipo Likert, de 0 a 4 (4. Siempre o muy a menudo; 3. Habitualmente o a menudo; 2. Algunas veces; 1. Raramente.; 0. Nunca o muy raramente), en sentido negativo, por ello, los valores cercanos a cero indica alta habilidad social. La fiabilidad ha sido calculada por el autor a partir del procedimiento de covarianza entre todos los ítems, alpha igual a 0,83, es decir, lo que nos ofrece indicios de estabilidad alta de las puntuaciones que aporta esta escala. Para la muestra utilizada en nuestro estudio, aplicada la prueba de fiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach, a los 49 sujetos que componen la muestra final, el resultado que obtuvimos fue de 0,903.

Resultados

La Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (Caballo, 1987), nos permite comprobar la conducta social de la muestra de estudio a través de sus 12 dimensiones. El objetivo de este estudio, como se ha indicado a priori, es comprobar si realmente se producen cambios con el programa de resolución de conflictos implementado, por ello mostramos resultados descriptivos tanto en la evaluación inicial (pretest) como en la final (postest), resaltando la comparación entre ambas evaluaciones.

En un primer momento, analizamos los estadísticos descriptivos para cada una de las variables definidas por las dimensiones de la escala aplicada en la prueba pretest-postest y realizamos un contraste de hipótesis de diferencia de medias a través de la prueba t para muestras relacionadas (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y contraste de diferencia de medias para muestras relacionadas (pre-postest) para cada una de las dimensiones, en la Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (n=49)

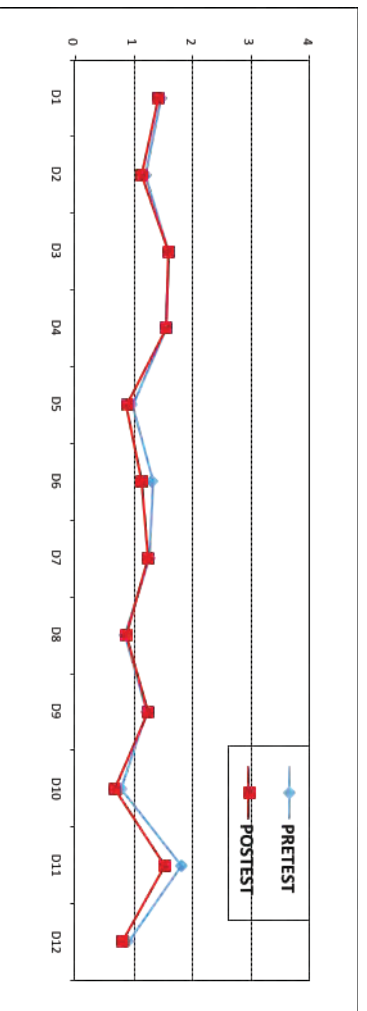
Dimensiones	Pretest		Postest		t	p
	¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo. (*)	¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.	¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo. (*)	¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.		
D1. Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores	1,45	0,50	1,43	0,48	,272	,787
D2. Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones	1,19	0,60	1,13	0,56	,694	,491
3. Temor a hacer y recibir peticiones	1,60	0,63	1,60	0,63	-,971	,336
D4. Temor a hacer y recibir cumplidos	1,55	0,75	1,55	0,65	,062	,951
D5. Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.	0,96	0,56	0,88	0,48	-1,806	,077
D6. Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas	1,32	0,61	1,14	0,59	1,118	,269
D7. Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas	1,26	0,62	1,24	0,55	,282	,779
D8. Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos	0,84	0,70	0,88	0,65	-,585	,562
D9. Preocupación por la impresión causada en los demás.	1,21	0,62	1,25	0,63	-,579	,565
D10. Temor a expresar sentimientos positivos	0,78	0,56	0,68	0,50	1,581	,121
D11. Temor a la defensa de los derechos	1,81	0,70	1,53	0,66	2,914	,005**
D12. Asunción de posibles carencias propias.	0,90	0,78	0,81	0,67	,709	,482
Total (pretest)	1,24	0,43	1,18	0,39	1,724	0,091

(*)Escala de respuesta: 4. Siempre o muy a menudo; 3. Habitualmente o a menudo; 2. Algunas veces; 1. Raramente.; 0. Nunca o muy raramente (**) n.s. 0,01

Si observamos los resultados de la medida inicial (pretest) de la variable dependiente, previamente a la participación en el programa formativo sobre resolución de conflictos, se puede afirmar que la muestra de estudio presenta un

nivel de habilidades sociales medio-alto, con una variabilidad baja. Destacan las dimensiones 4 y 12 con una variabilidad mayor que el resto. Terminado el curso, se vuelve a aplicar la misma *Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva* (Caballo, 1987) y, en un primer momento, podemos considerar que sí existe cierto incremento en las habilidades sociales en la muestra de participantes, ya que los resultados globales son mejores (recordar que la interpretación numérica es negativa), con una variabilidad menor; es decir, los sujetos se perciben con una mayor habilidad social y el grupo se presenta más homogéneo en su opinión.

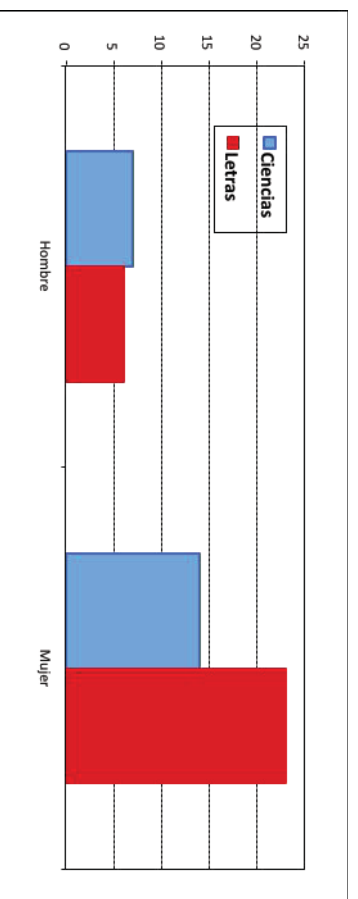
Para comprobar la hipótesis planteada, realizamos la prueba de contraste de medias para muestras relacionadas, trabajando con la siguiente hipótesis estadística, al nivel de significación del 5%: *No existe diferencia estadísticamente significativa en las dimensiones definidas en la Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva, mediante la intervención por programa de resolución de conflictos*. Los resultados en este caso nos indican que, aunque en la muestra de este estudio parece existir cierta mejora en las dimensiones percibidas, a nivel estadístico, no existen diferencias significativas en sus dimensiones (n.s. = 0,05), excepto en una de las 12 (D11). Temor a la defensa de los derechos); es decir, no podemos generalizar el resultado obtenido a nivel descriptivo con estos 49 participantes.



Grafica 1. Diferencias en los resultados de la Escala la Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva, entre pretest y postest, tras la aplicación de un programa formativo en resolución de conflictos (e-talco). (Nota: Valores próximos a 0 muestran nivel percibido más alto que niveles próximos a 4)

Profundizando en el análisis, quisimos comprobar la hipótesis anterior, pero teniendo en cuenta dos variables independientes en la muestra (sexo y especialidad). Por lo tanto, generamos tres sub-hipótesis de la anterior: una, en relación a las diferencias por “sexo”; otra, en relación a las diferencias por “especialidad” (ciencias o letras) y, con respecto a la interacción entre ambos factores (sexo y especialidad). El problema estadístico en este caso se plantea al reducir las muestras a tamaños pequeños, por efecto de la agrupación en estas categorías. El número de participantes se distribuye ahora según la gráfica 2.

Realizamos, a continuación, un análisis de varianza de dos factores (sexo y especialidad) con medidas repetidas (pre y postest para cada dimensión de la escala). En primer lugar, comprobamos la hipótesis de homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene, no rechazando la hipótesis nula (n.s. 0,05) para todas las variables (Tabla 3).



Gráfica 2. Distribución de la muestra por sexo y por especialidad (ciencias y letras)

Los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas, siguen confirmando la hipótesis general, es decir, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas (n.s. 0,05) entre las medidas pre y postest para cada una de las dimensiones, en la *Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva*, en función del sexo, de la especialidad o de la interacción entre ambas.

Tabla 3. Análisis de varianza de dos factores (sexo y especialidad), con medidas repetidas (pre-post) para cada una de las dimensiones, en la Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (n=49)

D (Pretest y Postest)	Prueba de homogeneidad (Levene)		Sexo		Especialidad		Sexo*Especialidad	
	F (Pre) (Post)	p (Pre) (Post)	F	p	F	p	F	p
D1.	0,414 1,246	,744 ,304	5,097	,029*	0,088	,768	0,618	,436
D2.	1,611 0,718	,200 ,546	0,591	,446	0,023	,879	2,402	,128
D3.	1,777 1,193	,165 ,323	0,730	,398	0,035	,334	3,247	,078
D4.	6,660 1,349	,001* ,271	1,419	,240	1,459	,233	0,946	,336
D5.	2,941 0,744	,043 ,531	0,469	,497	1,740	,194	0,1509	,226
D6.	0,785 1,758	,509 ,169	0,413	,524	0,089	,766	1,856	,180
D7.	0,419 1,248	,740 ,304	0,314	,578	0,723	,400	1,061	,309
D8.	1,958 0,525	,134 ,667	0,044	,834	0,943	,337	0,010	,921
D9.	0,664 1,215	,578 ,315	0,002	,961	1,521	,224	0,125	,726
D10.	0,068 1,290	,977 ,290	1,425	,239	0,053	,819	0,003	,960
D11.	1,025 0,516	,390 ,674	0,209	,650	0,634	,430	1,456	,234
D12.	0,451 0,668	,718 ,576	0,090	,765	0,050	,824	0,270	,606

Discusión y conclusiones

Desde el punto de vista estadístico, en el estudio experimental se han encontrado dificultades en el análisis de datos paramétrico debido al tamaño de muestra, tamaño pequeño por grupos. Consideramos que un aumento de tamaño muestral (Tejedor y Etxeberria, 2006) produciría efectos significativamente más concluyentes a favor del curso formativo desarrollado en relación con habilidades sociales.

Por otro lado, aunque el nivel percibido de habilidades sociales de los futuros docentes de educación secundaria es inicialmente alto, la muestra mejora su percepción tras la participación en este programa formativo en resolución de conflictos (programa e-talco). Uno de los aspectos a resaltar, es que en estudios realizados sobre estudiantes del ámbito de las habilidades sociales constituyen una variable de estudio de interés en programas de intervención para la mejora de convivencia. Un estudio que confirma esta afirmación podemos encontrarla en

García Roja (2010), con alumnos de Educación Social, al desarrollarse para motivar un proceso formativo posterior.

Para finalizar, consideramos que el programa formativo no ha producido efectos directos sobre la auto percepción en habilidades sociales, medidas a través del instrumento utilizado, independientemente del sexo o de la especialidad académica de procedencia del estudiante del Máster de formación de profesorado de educación secundaria.

Agradecimientos:

Queremos agradecer el apoyo recibido por el Proyecto nacional I+D “Evaluación de Competencias Clave y Formación de Profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN Y Convivencia Escolar (EF-TALCO)” (Ref.: EDU2009-08753). Página web del proyecto: <http://e-talco.usal.es>.

Bibliografía

- Anguera, M.T.; Chacón, S. y Blanco, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico*. Madrid: Síntesis.
- Caballo, V. (1989). Evaluación de habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J.A.I. Carrolles (Coord.). *Evaluación conductual* (553-595). Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI*
- Campbell, D. y Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. UNESCO-Santillana.

- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-174.
- García Rojas, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social, *Educación XXI*, 12, 225-240.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Grossman, P. (1992). Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching, *Review of Educational Research*, 62 (2), 171-179.
- Grossman, P., Schoenfels, A. y Lee, C. (2005). Teaching Subject Maer.En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.).*Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do.*(pp. 201-231). San Francisco: Jossey Bass.
- Imberón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graò.
- Imberón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J.M. Escudero y A. L. Gómez (Ed.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (231-244). Barcelona: Octaedro.
- Lynch, J. (1977). La educación permanente y la preparación personal docente. Hamburgo: Instituto de Educación de la Unesco. Recuperado el 03 de octubre de 2013 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000311/031176so.pdf>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez Clares, P. y Echeverría 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.
- Pantoja , A. y Campoy, T. J. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 147-173.

- Salvador, M., De la Fuente, M. y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directivos de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 275-288.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Editorial Mensajero.