

Instrumento de evaluación de “debates pedagógicos” como una estrategia de innovación docente**Instrument of evaluation of “pedagogical debates” as a strategy of teaching innovation**

DOI:10.34117/bjdv5n8-115

Recebimento dos originais: 19/07/2019

Aceitação para publicação: 28/08/2019

M^a Begoña Alfageme-González

Doctora en Educación por la Universidad de Murcia

Institución: Universidad de Murcia.

Dirección: Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Calle Campus Universitario, 12,
30100 Murcia

E-Mail: alfageme@um.es

M^a Trinidad Cutanda-López

Doctora en Educación por la Universidad de Murcia

Institución: Universidad de Murcia

Dirección: Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Calle Campus Universitario, 12,
30100 Murcia

E-mail. lopez.cutanda@um.es

RESUMO

En el contexto educativo actual en el que el consenso político y académico sobre la importancia del profesorado y su profesionalización para lograr sistemas educativos eficaces, equitativos y de calidad es patente, es especialmente notable la discusión existente sobre los cambios y mejoras precisos en los sistemas de formación docente. La presente comunicación se incardina en el marco de diversas actuaciones desarrolladas por el Grupo de Innovación Docente (GID-87) del Equipo de Investigación Equidad e Inclusión Educativa (E.I.E.) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En particular, se presenta aquí el instrumento elaborado *ad hoc* para evaluar los aprendizajes derivados de una de las estrategias metodológicas implementadas, que hemos denominado *Debates Pedagógicos Dialógicos*. Partiendo de referentes teóricos y de investigación que abogan por modelos más comprometidos con la esencia y el propósito de la formación inicial y continuada del profesorado desde parámetros de equidad y justicia social, la asignatura Desarrollo Profesional, Evaluación y Asesoramiento Pedagógico del 3º curso del Grado de Pedagogía constituye un contexto clave para propiciar la reflexión y la construcción crítica del conocimiento de su alumnado como futuros profesionales comprometidos con los retos de una educación inclusiva. Los procesos educativos dialógicos contribuyen a lograr tales aprendizajes de forma inductiva y diferente al método tradicional. Los resultados de la experiencia corroboran el potencial de los debates pedagógicos en la línea de hallazgos previos a través de la herramienta de evaluación elaborada y pilotada con una muestra de 47 estudiantes a tal fin. Tomando como referentes los principios esenciales de la Pedagogía

Productiva y otros referentes teóricos más relacionados con el aprendizaje dialógico, se diseñó un cuestionario de evaluación de la experiencia a través de los que se exploraron 52 ítems relacionados con cómo han trabajado los estudiantes, para qué les ha servido la experiencia y cómo se han sentido. Además, se solicitó la aportación de los estudiantes sobre ventajas, dificultades y reflexión sobre la metodología. Los resultados de los análisis realizados nos permiten su consideración como un instrumento válido y fiable y, por consiguiente, su contribución a la innovación docente.

Palabras clave: Enseñanza Superior; Debates Pedagógicos; Formación Inicial; Innovación Docente.

ABSTRACT

In the current educational context in which political and academic consensus on the importance of teacher and professionalization to achieve effective, equitable and patent quality educational systems are especially noteworthy about the existing discussion on accurate exchange and improvement systems. teaching formation. The present communication is framed within the framework of various actions developed by the Teaching Innovation Group (GID-87) of the Equality Research and Educational Inclusion Team (E.I.E.) of the Faculty of Education of the University of Murcia. In particular, it is presented here as an ad hoc elaborate instrument to evaluate the learning derived from one of the implemented methodological strategies, which we have called Dialogical Pedagogical Debates. Based on theoretical references and research that refer to models that are less committed to the essence and purpose of initial and continuing training from the parameters of equity and social justice, the Professional Development, Evaluation and Pedagogical Assessment of the 3rd course of the Graduate Course. Pedagogy constitutes a key context to provide reflection and critical construction of the awareness of alumni as future professionals committed to the rights of inclusive education. Dialogical educational processes help to achieve such learning inductively and differently than the traditional method. The results of the experience corroborate the potential of the pedagogical debates in the line of previous halls through the elaborate and piloted assessment tool with 47 students to this end. Taking as a reference the essential principles of Productive Pedagogy and other theoretical references related to dialogical learning, an evaluation questionnaire is presented through which to explore 52 items related to how students have worked, for whom has served the experience and how it makes sense. In addition, if requested the contribution of the students on the sales, difficulties and reflection on the methodology. The results of the analyzes carried out allow us to consider them as a valid and reliable instrument and, as a result, their contribution to teacher innovation.

Keywords: Enseñanza Superior; Pedagogical Debates; Initial Formation; Teaching Innovation.

1 INTRODUCCIÓN

Tras un breve marco teórico, en este trabajo, contextualizamos la experiencia de innovación llevada a cabo, para centrarnos en el instrumento de evaluación elaborado, Instrumento que ha sido analizado, a modo de estudio piloto para comprobar su utilidad y consistencia.

1.1 MARCO TEÓRICO

En el ámbito de la educación en la actualidad, el consenso político y académico sobre la importancia del profesorado y su profesionalización para lograr sistemas educativos de calidad, equitativos e inclusivos es patente, como es a su vez especialmente notable la discusión existente sobre los cambios y mejoras precisos en los sistemas de formación docente. Los procesos que engloban la formación inicial de los profesionales de la educación y, en particular, de los pedagogos y pedagogas, son complejos y dependientes de múltiples factores y circunstancias políticas, sociales, económicas, laborales, organizativas... Si bien, cabe destacar igualmente otros aspectos que podríamos situar en un plano más subjetivo y a veces no tan evidente, pero que, como se viene constatado desde la investigación, tienen una considerable influencia a la hora de marcar las líneas directrices de la práctica profesional: los valores y creencias asumidos por los docentes en formación sobre qué es una buena enseñanza (DÍAZ, ALFAGEME y SERRANO, 2013; ESTEBARANZ, 2012; MARCELO, 2009). Incidir en ciertas asunciones no del todo ajustadas a la realidad profesional, pero que se han ido asentando entre las concepciones mayoritarias de los futuros profesionales de la enseñanza, constituye una necesidad y un desafío presente para los formadores de formadores (DOYLE, 1997; DRIEL, BEIJAARD y VERLOOP, 2001; SCHAEFFER, EPTING y ZINN, 2003).

Apunta Marcelo (2009) que una de las cuestiones sobre las que cabe llamar la atención en particular, recae en las percepciones sobre cuáles son los conocimientos imprescindibles de adquirir por el profesorado en su etapa de formación inicial, y el valor que por parte de mismos se les otorga. Los programas de formación docente suelen caracterizarse por la fragmentación y descoordinación entre los contenidos de carácter disciplinar y pedagógico, o la escisión entre el conocimiento teórico-práctico. Un aspecto que ha contribuido, entre otros, a que éste último sea sobrevalorado entre los aprendices de la enseñanza como el de mayor utilidad y relevancia en detrimento del primero. Esto es, se mitifica la experiencia como la fuente más relevante de conocimiento para aprender a enseñar (MARCELO, 2009; ZEICHNER, 1980). Sin embargo, la integración entre teoría y práctica en los programas de formación como una prioridad institucional, es defendida en el contexto internacional entre buena parte de los estudiosos del tema (DARLING-HAMMOND, CHUNG y FRELOW, 2002; FERGUSON y WOMACK, 1993). Se considera así que, un programa de formación del profesorado que pretenda ser exitoso y ajustado a las necesidades reales de los docentes, ha de ir orientado, precisamente, al fortalecimiento de la preparación práctica en constante conexión con la teoría. Para Lustick

y Sykes (2006) existe además una clara relación entre aquellos programas formativos en los que se facilita la aplicación práctica de determinados métodos de enseñanza a contextos y situaciones reales, y el mayor rendimiento estudiantil. Una integración a la que Darling-Hammond (2014) llega a referirse como el “Santo Grial de la formación”, si lo que pretendemos además es orientar y dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y de justicia social:

Una buena parte de la magia de la enseñanza y de la formación del profesorado es cómo los profesores integran la teoría y la práctica de una manera que les permita convertirse en expertos en la toma de decisiones para satisfacer las diferentes necesidades de los niños a quienes atienden (p. 547)

En este contexto, una de las estrategias metodológicas que permite una aproximación a contextos, situaciones y problemáticas propias de la experiencia y la práctica docente que consideramos, de acuerdo a los autores antes citados, imprescindible para el desarrollo de la competencia profesional necesaria para atender a las necesidades individuales de todo estudiante, es la que Alonso, Arandia y Loza (2008) denominan *dinámicas dialógicas*. Estos autores ponen en relieve su potencial para fomentar la reflexión individual y colectiva, y el diálogo igualitario entre el alumnado. La posibilidad de abrir el pensamiento propio a los demás sobre temas reales, que les preocupan y que son de su interés, contribuye a generar el pensamiento crítico entre los estudiantes y a respetar la diferencia, al tiempo que los motiva y les provoca mayores niveles de satisfacción. Es una dinámica de transformación en la medida que *te hace pensar con los demás y tener una vivencia (en la que) se establece un espacio formativo solidario, de transformación y de acción* (ALONSO et al, 2008, p. 73).

Ahora bien, la interacción dialógica entendida como una metodología de aprendizaje entre iguales orientada a la generación de conocimiento por parte del alumnado, ha de ir más allá de la mera conversación, y no puede quedar limitada a la lectura, comentario y exposición de un texto en concreto. Conlleva:

Continuar con la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual *autor-lector*, para pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo *autor-lectores* que encierra y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes (LOZA, 2004, p. 67).

Asimismo, y para su puesta en práctica, es preciso tener en cuenta alguna de sus potenciales dificultades. Alonso et al. (2008) nos advierten que entablar un diálogo interactivo puede suponer un cierto riesgo para determinados estudiantes por el temor a enfrentarse al público, y/o debido a las posibles carencias para argumentar o transmitir las reflexiones personales de forma coherente y estructurada.

Teniendo en cuenta tales premisas y advertencias, se diseñó una actividad fundamentada en los debates dialógicos, adaptada al contexto universitario tal y como se describe en el siguiente apartado. Si bien, y de forma previa a su implementación, detectamos la ausencia de instrumentos de evaluación acordes con la misma y con sus fundamentos teóricos de partida. Ante tal carencia, nos hicimos eco de los planteamientos de la *Pedagogía Productiva* como un modelo multidimensional de investigación de mejora escolar, por su capacidad para orientar un aprendizaje académico y social de calidad (LADWIG, 2007; LINGARD et al.; 2001). En concreto, y atendiendo al modelo de GORE, LADWIG, ELSWORTH y ELLIS (2009) las cuatro dimensiones en la que se sustenta (capacidad intelectual, relevancia, apoyo al clima del aula y respeto a la diferencia) nos permitían así evaluar el aprendizaje pretendido. Esto es, un aprendizaje de calidad *emana de las actividades que mueven el compromiso del alumnado, su responsabilidad, y persiguen cambios en el sujeto que aprende* (Chocarro (2013, p. 228).

2. METODOLOGÍA

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Haciéndonos eco del potencial de los Debates Dialógicos en el marco de una formación teórico-práctica, se diseñó la actividad “*Debates pedagógicos Dialógicos*” como una estrategia de innovación que se incardina entre las actuaciones desarrolladas por el Grupo de Innovación Docente (GID-87) del Equipo de Investigación Equidad e Inclusión Educativa (EIE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En concreto, en el contexto de la asignatura *Desarrollo Profesional, Evaluación y Asesoramiento Pedagógico*, impartida en tercer curso del Grado de Pedagogía, y dirigida a propiciar la reflexión y construcción crítica del conocimiento del alumnado a partir de problemáticas reales planteadas por reconocidos expertos en la materia para contribuir a su formación como futuros profesionales comprometidos con los restos de una educación inclusiva y de calidad. La actividad, que abarcó en su totalidad 15 horas lectivas, se desarrolló en tres fases del modo que se describe en la Tabla 1.

Tabla 1

Experiencia de innovación metodológica “Debates Pedagógicos Dialógicos”

FASES	INSTRUMENTO EVALUACIÓN
-------	---------------------------

Fase 1. Reflexión y análisis individual.	a) Selección de textos académicos según el interés de cada estudiante b) Lectura individual. c) Análisis del texto (Orientado por la “Guía de Análisis” proporcionada) d) Auto-reflexión y primeras conclusiones.	Criterios Guía de análisis de lectura
Fase 2. Trabajo cooperativo.	-Trabajo cooperativo: a) exposición intragrupal de las reflexiones individuales. b) reflexión y análisis grupal, acuerdos y disensos- c) preparación conjunta del debate inter-grupos, participación y moderación.	Autoevaluación del alumnado.
Fase 3. Debate en gran grupo.	Debate en gran grupo de la totalidad del alumnado sobre el conjunto de los textos trabajados previamente de forma individual y cooperativa.	Evaluación por parte de los compañeros.
Fase 4. Evaluación de la experiencia, y aprendizajes logrados	Conclusiones y reflexión conjunta de la actividad, su experiencia y aportaciones a los Debates Pedagógicos como metodología.	Cuestionario

El contenido de la experiencia se centró en textos académicos que fueron trabajados por los estudiantes primero de forma individual y posteriormente en grupos de trabajo cooperativo en los que, entre todos, habrían de trabajar, discutir y consensuar de una parte, sobre los argumentos más importantes del texto, y de otra, plantear los términos del debate en gran grupo (breve introducción de no más de cinco minutos, formular preguntas o interrogantes sobre el texto para potenciar la participación e interacción de todos los compañeros del grupo clase, e introducir posturas a favor y en contra para fomentar una discusión crítica y problematizada). El conjunto de siete textos analizados fue propuesto por

las docentes de la asignatura¹ por su pertinencia y conexión entre los conocimientos teóricos de la asignatura (asesoramiento, supervisión, profesionalización docente y el docente como investigador) y diversas problemáticas que, con una fuerte conexión experiencial y práctica, son planteadas y analizadas por reconocidos expertos en la materia. Cada uno de los 60 estudiantes del grupo clase, eligió el texto más próximo a sus intereses de forma voluntaria. Tras su análisis de forma individual y cooperativa, se procedió al debate dialógico propiamente dicho entre el conjunto del grupo clase.

Conscientes de la complejidad de la actividad, tanto por parte de las dos profesoras de la asignatura, dadas las dificultades propias del diseño una estrategia de innovación docente, así como por los estudiantes ante una dinámica con la que no estaban familiarizados, se puso especial atención al procedimiento de evaluación de la experiencia en aras a posibilitar la reflexión, detectar carencias y potencialidades y poder llevar a cabo mejoras en consecuencia. Acorde con el planteamiento y desarrollo de la misma, se precisaba así tanto una evaluación individual de cada uno de los estudiantes, como del trabajo colaborativo realizado, y de los resultados de aprendizaje pretendidos mediante el debate en gran grupo entre alumnado y profesoras (participación, argumentos esgrimidos, capacidad de orientar y moderar el debate, de llegar a acuerdos y generar críticas...).

En el primer caso, la evaluación individual, se procedió a recoger y evaluar la lectura individual de los textos académicos, de acuerdo con la guía de lectura proporcionada por las docentes. Además, la experiencia de trabajo cooperativo fue calificada por los propios estudiantes al evaluar el debate, para lo que se les proporcionó una parrilla de evaluación que debían cumplimentar aquellos estudiantes que en esos momentos no estuvieran moderando el debate. En concreto, puntuaron la intervención de los compañeros mediante una escala numérica del 1 a los 10 atendiendo a cuatro criterios esenciales: 1) capacidad para exponer, transmitir y argumentar las ideas fundamentales del texto analizado previamente; 2) interés y relevancia de las cuestiones sobre las que se centra el debate; 3) problematización y contraposición de puntos de vista derivados de la temática tratada; 4) grado en el que promueven y consiguen la interacción y participación de la totalidad del grupo clase. Finalmente, y como cierre de la actividad de formación, se empleó la técnica de encuesta elaborando un cuestionario *ad hoc* para evaluar en profundidad tanto los aprendizajes logrados por los estudiantes, como el grado de éxito y adecuación metodológica de la actividad por

¹ Esta actividad fue planteada en el contexto de una experiencia de innovación de “Amigo Crítico” en el marco de la docencia compartida por una profesora no experimentada y una profesora titular de Universidad que constituye el núcleo de la segunda de las comunicaciones con la que autoras contribuyen al Congreso.

parte de las docentes en respuesta al propósito esgrimido. Tal instrumento, constituye el foco de atención del siguiente apartado en el que llevan a cabo las argumentaciones pertinentes sobre su diseño, validación y pilotaje.

2.2. INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE “DEBATES PEDAGÓGICOS DIALÓGICOS”



Figura 1. Operativización de las variables del cuestionario “Debates Pedagógicos” Fuente: Traducido y adaptado de Gore, Griffiths y Ladwig (2004, p. 378)

En base al modelo de Gore, Griffiths y Ladwig (2004), la operativización de variables del cuestionario quedó configurada, tal y como queda representada en la Figura 1. La definición de las categorías y el libro de códigos al respecto, se contempla de forma sintética en la en la Tabla 2.

Tabla 2

Operativización de las variables del cuestionario en base a los principios de Pedagogía Productiva.

Fuente: Adaptado de The State of Queensland -Department of Education (2002).

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
Calidad Intelectual	Generación de un entorno de aprendizaje desafiante para el alumnado capaz de involucrarlos en la comprensión compleja de ideas esenciales en los distintos temas abordados.
<i>Habilidades de orden superior</i>	Transformación de la información en ideas llegando a conclusiones e interpretaciones sobre nuevos significados en aras a la resolución de problemas: estudiantes como productores de conocimiento.
<i>Conocimiento profundo</i>	Comprensión y conexiones complejas con los conceptos o ideas centrales de los temas representados en los textos de análisis.
<i>Comprensión profunda</i>	Captación de relaciones complejas entre los conceptos incluidos en los textos de forma integrada y sistemática.
<i>Conversación sustantiva</i>	Interacción activa, bidireccional y compartida entre estudiantes y docente-discentes sobre los temas planteados, a través del diálogo que promueve la comprensión colectiva y mediante el intercambio sostenido.
<i>Conocimiento o problemático</i>	Conocimiento no como un cuerpo fijo de información sino construido y sujeto a múltiples implicaciones a veces contradictorias y conflictivas en cada uno de los textos a analizar.

	<i>Metalinguaj e</i>	Discusiones frecuentes sobre las sintaxis, gramática, estructuras de significado y vocabulario técnico específico de los textos.
Relevancia		Apoyo a los estudiantes para establecer conexiones entre los diferentes temas abordados, conectándolos con sus experiencias y su mundo.
	<i>Integración conocimiento</i>	Entre los distintos temas abordados en los documentos que componen la actividad.
	<i>Conocimiento en contexto</i>	Conexión entre los aprendizajes y los conocimientos previos y experiencias personales de los estudiantes
	<i>Conexión con el mundo</i>	Aprendizajes conectados con el mundo real y la experiencia de los estudiantes en sus contextos de socialización habituales.
	<i>Aprendizaje basado en problemas</i>	Planteamiento de problemas específicos, en contextos reales e hipotéticos que requieren de soluciones múltiples y complejas a las que se llega tras la construcción del conocimiento del alumnado.
Clima de apoyo en el aula		Fomento de un clima social óptimo en el que se potencia el entusiasmo de los estudiantes y se generan altas expectativas sobre ellos, retándolos a asumir riesgos de aprendizaje y proporcionándoles estrategias de auto-regulación.
	<i>Control en el aprendizaje</i>	Rol activo de los estudiantes durante las distintas fases de la actividad Debates Pedagógicos.
	<i>Apoyo Social</i>	Incentivo de altas expectativas para todos los estudiantes y promoción de un clima de respeto mutuo.
	<i>Engagement</i>	Alto grado de implicación del alumnado con la tarea propuesta y compromiso con el desarrollo de la misma.
	<i>Criterios explícitos</i>	Declaraciones frecuentes, detalladas y específicas sobre lo que los estudiantes han de hacer y lograr para desempeñar la actividad
	<i>Auto-regulación</i>	Del comportamiento de los estudiantes hacia su aprendizaje.
Reconocimiento de		Inclusión plena de la totalidad del grupo aula y reconocimiento positivo hacia la identidad y diferencias entre los distintos grupos conformados.

la diferencia	<i>Identidad cultural</i>	Valoración, reconocimiento y respeto hacia las distintas culturas y sus particularidades, y las características de cada estudiante.
	<i>Inclusividad</i>	Reconocimiento, apoyo e incorporación intencionada de la diversidad.
	<i>Narrativa</i>	Secuencia estructurada del discurso y los textos.
	<i>Identidad de grupo</i>	Entorno de apoyo hacia la diferencia y la identidad de grupos particulares y del grupo clase.
	<i>Ciudadanía</i>	Implicación activa en la sociedad democrática y los derechos y responsabilidades de todos los individuos.

El cuestionario quedó estructurado en dos apartados diferenciados. El primero de ellos, centrado en la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, está compuesto por un total de 52 ítems a través de los que es posible obtener las valoraciones del alumnado participante en la experiencia en tres ámbitos: percepciones sobre el trabajo desarrollado; utilidad y sentido de la actividad; y sobre su propia experiencia. Se empleó una escala Likert con cinco opciones de respuesta (de 1=nada a 5=mucho). El segundo de los apartados, orientado a la obtención de datos relevantes y valiosos para la auto-reflexión docente, consistió en tres preguntas abiertas en la que los estudiantes expresaron sus apreciaciones sobre las ventajas y dificultades de la actividad y el grado en que contribuye a la reflexión sobre la práctica profesional.

3. RESULTADOS

Finalmente se procedió al pilotaje del cuestionario en el contexto de la experiencia descrita. Fue cumplimentado por un total de 47 estudiantes de los 60 estudiantes matriculados en la materia, de forma auto-administrada, tras las orientaciones y aclaraciones precisas y bajo la supervisión de las docentes que llevaron a cabo las observaciones pertinentes durante la prueba. Se comprobó así la pertinencia y eficacia del instrumento que no requirió de modificaciones respecto a su diseño inicial.

Para determinar la confiabilidad del cuestionario, esto es, el grado de consistencia o estabilidad de resultados iguales o similares tras su repetida aplicación (Hernández et al, 2014), se empleó el software estadístico SPSS 24. La técnica utilizada en particular fue el coeficiente de Alfa de Cronbach, cuyo valor oscila entre cero (confiabilidad nula) y uno (fiabilidad total).

Los resultados arrojaron un coeficiente de .931, lo que nos estaría indicando un alto nivel de fiabilidad, o según George y Mallery (2003) al ser el coeficiente de alfa $>.9$ se considera excelente. Asimismo, y atendiendo a los resultados mostrados en la Tabla 3, podemos verificar la idoneidad de todos los ítems aplicados en tanto solo existe un valor negativo, si bien, al suprimir este elemento el valor del coeficiente oscilaría en cualquier caso entre .927-.935, por lo que la consistencia interna y la confiabilidad del conjunto de ítems es adecuada.

Tabla 3.

Relación entre dimensiones, ítems del cuestionario y estadístico de fiabilidad para cada uno de ellos: Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.

Dimensiones	Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
<i>Calidad Intelectual</i>	3-Me ha ayudado a identificar los aspectos clave o núcleos de interés en el texto	.308	.930
	4-Me ha ayudado a establecer conexiones entre las ideas principales del texto	.515	.929
	7-He profundizado en más aspectos que con una lectura más individual	.184	.932
	11-He logrado una lectura más comprensiva en general.	.373	.930
	12-He aprendido a enfrentarme a textos académicos de forma más reflexiva.	.300	.930
	13-He aprendido a analizar textos académicos de forma más crítica.	.380	.930
	14-He aprendido a realizar argumentaciones más elaboradas	.352	.930
	20-He aprendido a dialogar en equipo.	.524	.929
	21-He aprendido a trabajar mejor en equipo.	.554	.929
	22-He aprendido a consensuar ideas.	.558	.929

	23-He aprendido a adoptar acuerdos de forma conjunta.	.486	.929
	27-He desarrollado habilidades de comunicación.	.432	.930
	28-He aprendido a exponer ideas en público.	.457	.929
	29- He aprendido a debatir en público.	.604	.928
Total: 14 Ítems			
Relevancia	1-La secuencia de la actividad, comenzando con la parte individual y siguiendo con el trabajo en grupo, me ha resultado adecuada.	.501	.929
	5-Me ha suscitado mayor interés por profundizar en el tema tratado.	.331	.930
	6-Me ha suscitado interés en conocer otros trabajos del autor.	.288	.931
	8- Me ha ayudado a acercar lo académico a la realidad.	.392	.930
	9-Me he identificado con el rol docente.	.184	.932
	30-En general, la actividad ha sido positiva.	.587	.928
	32-Me he sentido bien con el trabajo realizado a nivel individual.	.193	.931
	33-Podría haberme implicado más con la tarea	-.178	.935
	34-Ha sido fácil realizar la tarea	.257	.931
	35- Me ha supuesto mayor esfuerzo que otras tareas	.089	.932
	43-Estoy contento con mi aportación al debate en clase.	.661	.928
	47-La clase se ha implicado suficiente y me he sentido bien.	.707	.928
	49-He crecido como persona.	.387	.930
	50-He crecido como profesional.	.309	.930
	51-Me siento más capaz de realizar esta labor en tareas futuras	.585	.929

	52-Me gustaría realizar más actividades de este tipo.	.449	.929
Total: 16 Ítems			
Apoyo al clima del aula.	15-He compartido reflexiones con mis compañeros.	.489	.929
	17-He clarificado ideas con las aportaciones de mis compañeros.	.453	.929
	19-Me he enriquecido con las aportaciones de los demás.	.374	.930
	25-He conocido más a los compañeros de equipo.	.555	.929
	26-Me he relacionado más con los compañeros de equipo.	.472	.929
	31-Ha sido fácil la integración en el equipo de trabajo.	.651	.928
	36-Creo que he aportado cosas positivas al equipo.	.403	.930
	37-No me he implicado suficiente en el grupo de trabajo.	.228	.932
	38-Se ha creado un buen clima de trabajo, me he sentido a gusto.	.750	.927
	39-Me he sentido bien, al poder compartir mis ideas con la clase.	.554	.929
	40-Me he sentido seguro al exponer mis ideas en la clase.	.516	.929
	42-He contribuido al desarrollo del debate en clase	.609	.928
	44-Me he sentido respaldado por el grupo al realizar el debate.	.682	.927
	45-La retroalimentación aportada en clase ha sido positiva.	.546	.929
Total: 14 Ítems			

Reconocimiento de la diferencia	2-En el equipo se ha estructurado bien la organización del trabajo.	.501	.929
	10-Me ha ayudado a ponerme en el papel del otro.	.431	.930
	16-Mis puntos de vista se han respetado.	.529	.929
	18-Me ha ayudado a respetar las ideas de los demás.	.069	.932
	24-Después de la tarea, me identifico más con el grupo de trabajo.	.636	.928
	41-He tenido libertad para exponer mis opiniones en clase.	.536	.929
	46- Las críticas o ideas contrarias a las mías durante el debate han sido constructivas	.302	.931
	48-He conocido más sobre otros compañeros (su implicación, sus ideas, la percepción que tenía sobre ellos...)	.522	.929
Total: 8 ítems.			

4. REFLEXIONES FINALES

Siendo conscientes de las limitaciones de un cuestionario cuya aplicación no ha excedido de los parámetros del pilotaje, y consecuentes con la mayor robustez necesaria para poder llevar a cabo aportaciones concluyentes sobre el mismo, si podemos decir que, tras el análisis de los datos, que no sido presentados por cuestiones de espacio, los resultados aportan una información valiosa y sustancial en consonancia con la finalidad para la que fue diseñado, en términos de aprendizajes docentes y discentes. Una posterior presentación del análisis y resultados tanto de índole cuantifica como cualitativa, nos permitirá ofrecer una imagen más detallada que considerados de interés para justificar su utilidad, y que servirá como punto de partida para una mayor contextualización y definición final del diseño del instrumento en cuestión.

Sin embargo, estamos muy contentas con el resultado del instrumento elaborado, tanto por su confiabilidad como por el clima de reflexión que provocó en el grupo clase tras ser administrado. A partir de esta práctica el clima de clase mejoró y se hizo más participativo. En conjunto, tanto la experiencia presentada como la herramienta que permite su evaluación,

han supuesto un reto considerable para las docentes, al tiempo que aun con cautela, podríamos decir que queda manifiesta su tendencia a consolidarse como una estrategia de innovación docente con gran potencial, si bien el alumnado precisa de una dirección no estando acostumbrado a ser autónomo en su aprendizaje. Así, la recogida de opiniones de los estudiantes señalaba este hecho, como ejemplo lo indicado por uno de los estudiantes: *este tipo de metodologías ayuda mucho al desarrollo profesional, pero no estamos acostumbrados a realizarla.* (Estudiante 9).

Es un hecho que estamos en un mundo donde se indica la necesidad de formar estudiantes y profesionales competentes, sin embargo, cada vez más en nuestras clases se observa las carencias que tiene el alumnado de ser autónomo, de confiar en sus propias posibilidades y de asumir sus decisiones. Pensamos que experiencias innovadoras del tipo de la presentada pueden ayudarnos a complementar las competencias que el alumnado debe aprender.

REFERENCIAS

ALONSO, M. J., ARANDIA, M. y LOZA, M. La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. **REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 11(1), 71-77. 2008.

CHOCARRO, E. Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. **Historia y comunicación social**, 18(número especial), 219-229. 2013.

DARLING-HAMMOND, L. Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. **Peabody Journal of Education**, 89, 547-461. 2014.

DARLING-HAMMOND, L., CHUNG, R. y FRELOW, F. Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? **Journal of Teacher Education**, 53, 286-302. 2002.

DÍAZ, J., ALFAGEME, M. B. y SERRANO, F. J. Identidad profesional de los docentes en formación de Ciencias sociales. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, 12, 77-89. 2013.

DOYLE, M. Beyond Life History as a Student: Preservice Teachers' Beliefs about Teaching and Learning. **College Student Journal**, 31, 519-532. 1997.

DRIEL, J.H. Van., BEIJAAARD, D. y VERLOOP, N. Professional Development and Reform in Science Education: the Role of Teachers' Practical Knowledge. **Journal of Research in Science Teaching**, 38, 137-158. 2001.

ESTEBARANZ, A. Formación del profesorado de Educación Secundaria. **Tendencias Pedagógicas**, 19, 149-173. 2012.

FERGUSON, P. y WOMACK, S. T. The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. **Journal of Teacher Education**, 44, 55-63. 1993.

GEORGE, D. y MALLERY, P. **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (11.0. update)**. 4th edition. Boston, MA: Allyn & Bacon. 2003.

GORE, J. M., GRIFFITHS, T. y LADWIG, J. G. Towards better teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 20, 375-387. 2004.

GORE, J., LADWIG, J. ELSWORTH, W. y ELLIS, H. **Marco de calidad para la evaluación: una guía para la práctica evaluativa en la Educación Superior**. Departamento Gubernamental de Educación, Empleo y Relaciones en los Puestos de Trabajo: The Australian Learning and Teaching Concil Ltd. [traducción al español: Grupo EVALfor]. 2009.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ. C. y BAPTISTA, M.P. **Metodología de la Investigación** (6ª Ed). México: McGraw Hill Education. 2014.

LADWIG, J. G. Modelling Pedagogy in Australian School Reform. **Journal Pedagogías: An International Journal**, 2(2), 57-76. 2007.

LINGARD, B., LADWIG, J., MILLS, M., BAHR, M., CHANT, D., WARRY, M., et al. **The Queensland school reform longitudinal study: Supplementary materials**. Report prepared for Education Queensland by the School of Education. Brisbane: The University of Queensland. Luke. 2001. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de <https://www.researchgate.net/publication/37621426> The Queensland School Reform Longitudinal Study

LOZA, M. Tertulias literarias. **Cuadernos de Pedagogía**, 341, 66-69. 2004

LUSTICK, D. y SYKES, G. National Board Certification as professional development: What are teachers learning?. **Education Policy Analysis Archives**, 14(5). 2006.

MARCELO, C. La identidad docente: constantes y desafíos. **Investigación educativa y pedagógica**, 15-42. 2009.

SCHAEFFER, G., EPTING, K. y ZINN, T. Student and Faculty Perceptions of Effective Teaching: A Successful Replication. **Teaching of Psychology**, 30(2), 133-136. 2003.

THE STATE OF QUEENSLAND (Department of Education. **A guide to... Productive Pedagogies. Classroom reflection manual**. Queensland: Department of Education. 2002.

Recuperado el 28 de septiembre de 2018 de <https://instituteforeducation.gov.mt/en/Documents/Mr%20Sean%20Zammit/Productive%20Pedagogies%20Classroom%20reflection%20Manual.pdf>

ZEICHNER, K. M. **Research Subcontract with the National Center for Research in Teacher Education**. Michigan, USA: Michigan State University. 1980.