

EFFECTOS DE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA SOBRE EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE CONFLICTOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

**(EFFECTS OF TEACHING METHODOLOGY ON LEARNING COMPETENCES
TO SOLVE CONFLICTS IN SECONDARY EDUCATION)**

Eva María Torrecilla Sánchez
Susana Olmos Miguelañez
María José Rodríguez Conde
Universidad de Salamanca

DOI: 10.5944/educXX1.13949

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Torrecilla, E. M., Olmos, S. y Rodríguez, M. J. (2016). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en Educación Secundaria. *Educación XX1*, 19(2) 293-315, doi: 10.5944/educXX1.13949

Torrecilla, E. M., Olmos, S., & Rodríguez, M. J. (2016). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en Educación Secundaria [Effects of teaching methodology on learning competences to solve conflicts in secondary education]. *Educación XX1*, 19(2) 293-315, doi: 10.5944/educXX1.13949

RESUMEN

La evaluación de programas permite mejorar la calidad de la acción educativa (Pérez Juste, 2000), por ello para la difusión de un programa es necesario realizar estudios pilotos como el desarrollado en el programa formativo inédito, «Taller de Convivencia. E-TALCO», en el cual participa una muestra representativa de estudiantes del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Salamanca, en 2011-12. A través de la evaluación del programa se pretende mejorar la metodología de aplicación del mismo, analizando las diferencias entre la metodología presencial y online, en las competencias *saber*, *saber hacer* y *saber ser*.

PALABRAS CLAVE

Resolución de conflictos; convivencia; formación de profesores; educación secundaria; competencia; tecnologías de la información, tecnología.

ABSTRACT

The evaluation of programs enables us to improve education quality (Pérez Juste, 2000), so for the transmission of a program, pilot studies like the one developed in the unprecedented training program, «Coexistence Workshop. E-TALCO», which involved a representative sample of students from the Teacher of Secondary School Education, Vocational Training and Language Education Masters Program at the University of Salamanca, in 2011-12, are necessary. The evaluation of the program aims to improve the application of the methodology, by analyzing the differences between face-to-face and online methodology, in relation to knowledge, expertise, and know-how.

KEY WORDS

Conflict resolution; coexistence; teacher training; secondary education; competence; information technology, technology.

INTRODUCCIÓN

El diseño de los estudios de Máster en la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Posobligatoria, sigue las directrices que ha marcado el *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* y, en concreto, 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 Idiomas¹, que regulará el plan específico de dicho máster, planteándose la necesidad de adquisición de competencias específicas para estos estudiantes. Posteriormente, tanto el *Real Decreto 1393/2007* como la *Orden ministerial ECI/3858/2007*, confieren a la formación del profesorado de Educación Secundaria una mayor relevancia que en etapas anteriores. Recordemos, aquí, que la formación mediante el Certificado de Aptitud Pedagógica tenía como finalidad exclusiva promover una formación inicial didáctica y psicopedagógica a los titulados universitarios que se orientaban profesionalmente hacia la Enseñanza Secundaria (Orden ministerial del 14 de Julio de 1971), sin proporcionarles, en muchos casos, herramientas concretas para su función docente.

Entre esas herramientas, una de las más importantes está en relación con el desarrollo de competencias personales para la gestión de la convivencia en los centros educativos destinados a la formación de estudiantes entre

12 y 18 años. Desde el Grupo de Investigación de Evaluación Educativa y Orientación (Ge2o) de la Universidad de Salamanca, acorde con esta idea, hemos iniciado una línea de investigación financiada² en el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos sobre competencias a desarrollar en el profesorado para la gestión de problemas ligados a la convivencia en los centros. Nos fundamentamos para ello, en el *Real Decreto 1393/2007*, en cuyo preámbulo se resalta la formación en competencias: «*Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas*», nuevamente se destaca en su Capítulo IV Enseñanzas Universitarias Oficiales de Máster, art. 15.4., que «*(...) Estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión. A tales efectos la Universidad justificará la adecuación del plan de estudios a dichas condiciones*», como se puede comprobar, esta normativa hace hincapié en la formación en competencias para los docentes de Educación Secundaria, resaltando la importancia de la misma. En definitiva, investigar en relación a competencias tiene sentido, desde el momento en que la legislación sobre la configuración de nuevos planes de estudio formativos, basa los mismos en el desarrollo de estas competencias.

Por qué formar en competencias en resolución de conflictos, para gestionar la convivencia en centros escolares

La convivencia hace referencia a la acción de vivir comúnmente juntos, compartiendo escenarios, actividades, el respeto de los derechos de cada uno, a los sentimientos y a sus emociones particulares (Ortega, 2006). Definiendo, a su vez, el *conflicto* en las aulas como «*El desacuerdo existente entre personas o grupos en cuanto a ideas, intereses, principios y valores, dentro de la comunidad escolar, de tal manera que las partes perciben sus intereses como excluyentes, aunque puedan no serlo*» (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011, 44).

Hemos de tener en cuenta que los problemas de convivencia en las aulas guardan relación con los cambios sociales y educativos (diferentes tipos de familias, extensión del sistema educativo, nuevos roles docentes, etc.), que a su vez se sustenta en una preocupación creciente, por parte de la comunidad educativa, relacionado con los problemas sociales (Torrego, 2006). En Educación Secundaria, la obligatoriedad hasta los 16 años, plantea dificultades mayores en convivencia y aprendizaje (Tribó, 2008), debido a que los estudiantes de esta etapa se ven inmersos en un sistema educativo que en

ocasiones no responde a sus necesidades e incluso algunos de ellos no lo consideran necesario para su vida.

Diferentes estudios han planteado la necesidad de trabajar bajo la perspectiva de la mejora de la convivencia escolar (Carbonell, 1999; Ortega, 1997, 2007; Torrego y Moreno, 2003; Pérez-Carbonell, Ramos-Santana y Serrano Sobrino, 2016, entre otros), centrándose para ello en vertientes diferenciadas: violencia, resolución de conflictos, interculturalidad, formación en valores, etc. Es decir, consideran relevante trabajar en los centros las competencias ligadas a la convivencia, poniéndose de manifiesto la importancia de formar en las mismas. A pesar de la multitud de estudios existentes, los relativos a *resolución de conflictos* son una pequeña minoría, resaltándose el desarrollado por Johnson y Johnson en Estados Unidos, en referencia al programa Teaching Students To Be Peacemakers (TSP) mediante el cual se trabajan estrategias de resolución de conflictos con los estudiantes. En España, la variable *conflictos*, es analizada desde una perspectiva cuantitativa, es decir, intentando conocer el número de conflictos y la tipología existente, resaltándose los casos de Gómez Bahillo (2006), Aznar, Cáceres, Hinojo (2007), Dopico (2011) y Ceballos, Correa, Correa, Rodríguez, Rodríguez y Vega (2012), llegando todos a conclusiones similares «los conflictos existen y aumentan con los años-curso académico».

Ante esta situación, nosotros consideramos que, si formamos a los docentes en conocimientos, habilidades y actitudes, para que sean capaces de regular aspectos relacionados con la convivencia en sus aulas, potenciaremos, a priori, una buena convivencia escolar y, posiblemente, disminuyendo el número de situaciones conflictivas con una vertiente negativa. Hemos de considerar en cualquier situación profesional, que la formación en competencias supone un medio importante para la formación de los futuros trabajadores (futuros profesores de educación secundaria, en este caso), permitiendo dar respuesta a los requisitos de un mercado laboral cada vez más exigente (Gairín, 2011; Ibarra y Rodríguez, 2010).

De qué concepto de competencia partimos en este estudio

En este estudio, hemos partido de la *competencia* como capacidad para movilizar un conjunto de recursos cognitivos que nos permiten afrontar con garantía situaciones problemáticas en contextos académicos o profesionales

concretos (Martínez-Abad, 2013), analizado esta definición, en los siguientes términos:

- a) *Capacidad (qué)*: Una competencia presupone aptitud ante una actividad. Las capacidades son dinámicas, se desarrollan a lo largo de toda la vida de los sujetos (Bolívar, 2009; Perrenoud, 2004).
- b) *Movilizar recursos cognitivos (cómo)*: Para ser competente no sólo basta con tener capacidad, sino que también es necesario dominar los instrumentos específicos para la acción. Y es aquí donde la intervención pedagógica es necesaria. Además ayuda a generalizar los recursos que ha adquirido en un contexto concreto a distintas situaciones (transferencia de aprendizajes). Estos recursos, que son componentes de la competencia, los podemos dividir en (Delors, 1997; Martínez y Echeverría Samanes, 2009; Villa y Poblete, 2007):
 - *Saber* (aprender a conocer): Conjunto de conocimientos, tanto generales como específicos, tanto teóricos como prácticos.
 - *Saber hacer* (aprender a hacer): Habilidades y destrezas fruto del aprendizaje y la experiencia.
 - *Saber estar y ser* (aprender a vivir juntos y aprender a ser): Ser capaz de convivir y participar en el entorno de modo constructivo, manteniendo unos valores y actitudes acorde con ello.
- c) *Afrontar situaciones problemáticas (para qué)*: Una competencia sólo existe «si se vincula a un objeto o una situación» (De Miguel, 2006, p. 35). Si la competencia no se pone en juego en una situación, ésta no es perceptible. Por tanto, deberemos crear situaciones-problema que requieran el empleo de ciertas competencias para su resolución.
- d) *En contextos académicos y/o profesionales concretos (dónde)*: Toda acción está íntimamente vinculada a un contexto, sin embargo, un mismo problema deriva en diversidad de protocolos para su resolución.

Por lo tanto, si como analizamos en nuestro trabajo, la competencia «en resolución de conflictos» es un constructo complejo, los procesos de evaluación que nos permitan recoger información sobre el nivel de adquisición de la misma, lo han de ser también (Zabala y Arnau, 2008). Para ello, hemos identificado indicadores de logro en cada uno de los compo-

nentes cognitivos de esta competencia (*saber, saber hacer y saber ser*), como exponemos más adelante. A su vez, nos apoyamos en la *Orden ministerial ECI/3858/2007*, en la cual se delimita una serie de competencias a adquirir por los estudiantes del Máster de Profesorado, ligadas con la competencia para la convivencia y la resolución de conflictos.

Contexto del estudio: investigación evaluativa

La investigación aplicada, relativa al proceso de evaluación de un programa educativo de formación en competencias para la resolución de conflictos en futuro profesorado de Educación Secundaria, ha sido planteada teniendo en cuenta la realidad evaluada (Pérez Juste, 2006). En consecuencia, partimos de una reflexión sobre el modelo a utilizar y su adecuación, intentado responder a las expectativas de los colectivos implicados, garantizando la validez del propio proyecto de evaluación. Esta planificación afecta a todo el proceso (diseño, elaboración de indicadores e instrumentos, análisis de datos, elaboración de informes, etc.), y nos permite la mejora del programa evaluado.

Nuestra pretensión engloba una doble estrategia: *formativa* (valoración del proceso en alguno de sus componentes) y *sumativa* (valoración de la eficacia del proyecto y del impacto sobre la formación de competencias del futuro docente).

En este artículo reflejamos el carácter sumativo de esta evaluación, que hemos desarrollado para el programa educativo denominado «Taller de Convivencia. E-Talco»³. El propósito de esta evaluación ha sido comprobar hasta qué punto el programa sirvió para mejorar las competencias relacionadas con la convivencia en los estudiantes del Máster de Profesorado (futuros docentes) en resolución de conflictos, teniendo en cuenta que la estrategia de formación se diseñó en dos modalidades de enseñanza: presencial y online. Para ello trabajamos mediante la siguiente *hipótesis: la eficacia del programa, medida a través de la adquisición de las competencias en resolución de conflictos en un centro de Educación Secundaria (en su dimensión del «saber», el «saber hacer» y el «saber ser»), es independiente de la modalidad presencial u online utilizada para desarrollarlas.*

MÉTODO

Para comprobar la hipótesis anterior, elegimos un determinado diseño de investigación evaluativa, definimos operativamente las variables depen-

dientes y la variable independiente y seleccionamos una muestra adecuada a la estrategia formativa a implementar.

Diseño de evaluación del programa

Para la evaluación de resultados del programa, en función de la hipótesis planteada, seleccionamos un «diseño de intervención media» (Anguera, Chacón y Blanco, 2008), de tipo cuasiexperimental pre-postest con grupo control (Campbell y Stanley, 1966). La metodología utilizada, de naturaleza empírica así como los diferentes análisis desarrollados, se encaminan a comprobar si realmente la implementación del programa en modalidad presencial u online produce cambios sustanciales en los sujetos a los cuales se dirige, condicionado por dichas modalidades.

Población y muestra

Contamos con una muestra procedente de la población 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).

El contacto con los participantes de la muestra, se desarrolló durante el mes de diciembre haciéndoles llegar información sobre el programa formativo «Taller de convivencia. E-TALCO», facilitándoles a su vez una dirección web para la preinscripción en el mismo. Al encontrar un número elevado de candidatos, se ha realizado una selección de los mismos teniendo en cuenta el orden de preinscripción y una ponderación de las especialidades del máster, consiguiendo así una muestra representativa de 50 sujetos (25 en la modalidad presencial y 25 en la online⁵).

VARIABLES E INSTRUMENTOS:

a) Variable dependiente e instrumento de medida:

Para recoger la información sobre la variable dependiente compleja del estudio: *el nivel de competencia «en resolución de conflictos»*, desarrollada para favorecer la convivencia en los centros de educación secundaria, se concretan tres subvariables: *saber* —conceptos—, *saber hacer* —habilidades en la gestión de grupos—, y *saber ser* —actitudinales, habilidades sociales— (Delors, 1996; Martínez y Echeverría, 2009; Villa y Poblete, 2008; Martínez, 2012). La elección de estas dimensiones de estudio,

se fundamenta en las referencias citadas en el marco teórico y también en la definición establecida por Bisquerra y Pérez, (2007, p. 63) en relación con las competencias, cuando las define como: «capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia».

Las tres dimensiones indicadas se han trabajado con los futuros profesores directamente en el programa «Taller de convivencia. E-TALCO», en las dos modalidades formativas (presencial y online) y se ha medido (antes y después de la aplicación del programa) a través de un conjunto de instrumentos (Tabla 1), que detallamos a continuación:

Tabla 1.

Indicadores e información de las pruebas

	Variables operativas	Medios e Instrumentos
Evaluación sumativa: Pretest-postest ⁶	Conceptos (saber)	I1. Prueba objetiva
	Habilidades en la gestión de grupos (saber hacer)	I2. Prueba abierta (supuesto práctico): rúbrica
	Actitudinales (saber ser)	I3. EMES-C (Caballo, 1987)

I1. Prueba objetiva (saber): a priori se elaboró un banco de ítems de selección múltiple (tres opciones de respuesta) mediante una tabla de especificaciones (objetivos y contenidos por bloques) compuesta por 100 ítems (20 por tema, en 5 temas). Dichos ítems, se distribuyen entre los miembros del equipo de investigación⁷ implicados en el programa para la selección de aquellos con mayor poder de discriminación, a juicio de estos expertos. A posterior, la prueba queda constituida por 15 ítems (3 por tema), tal como puede observarse en la tabla 2:

Tabla 2.

Tabla de especificaciones de la prueba definitiva (Validez de contenido)

Contenidos	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Total
<i>Bloque 1. Conflicto</i>	2	1	0	3
<i>Bloque 2. Relaciones con uno mismo</i>	1	1	1	3
<i>Bloque 3. Relaciones con los otros</i>	1	1	1	3

Contenidos	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Total
<i>Bloque 4. Dirección de grupos</i>	1	0	2	3
<i>Bloque 5. Estrategias de resolución de conflictos</i>	1	0	2	3
<i>Total</i>	6	3	6	15

12. *Prueba abierta (supuesto práctico/saber hacer) y rúbrica:* compuesta por dos supuestos prácticos, basados en estudio de casos reales, teniendo en cuenta la casuística en los centros educativos de Educación Secundaria, y a los autores especialistas en los mismos Torrego (2000, 2006), Ortega (2006) y Funes (2011), delimitándose finalmente los siguientes supuestos:

Supuesto 1:

Imagina que eres profesor en 4.º 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 4.º 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?*

Figura 1. Supuestos

A cada supuesto práctico, se incorpora como instrumento de evaluación de las respuestas de los estudiantes, una *rúbrica de evaluación*, teniendo en cuenta los criterios consensuados entre el conjunto de jueces que formaron el «comité evaluador» de los supuestos prácticos, confiéndole mayor fiabilidad a la valoración de las respuestas de los estudiantes.

CASO PRÁCTICO 1.

ITEM	Muy deficiente* (0-2)	Deficiente* (3-4)	Suficiente* (5-6)	Notable* (7-8)	Excelente* (9-10)	Puntuación (sobre 40)
Descripción del conflicto (1A)	No se presenta una descripción del conflicto (en blanco)	El conflicto no es percibido totalmente como tal	Se describe el conflicto sin tener en cuenta la clasificación establecida	Se describe el tipo de conflicto existente de acuerdo con la clasificación establecida	Se identifica el tipo de conflicto existente y a la vez se describe	De 0 a 10
Posición, intereses y necesidades de Paula (1B)	No se tiene en cuenta los constructos o no se realiza el análisis	La identificación de los constructos no es adecuada	Uno de los tres constructos no es identificado correctamente	Existen algunos matices no adecuados en la identificación	Se diferencia e identifica correctamente los tres constructos	De 0 a 10
Posición, intereses y necesidades de Mateo (1C)	No se tiene en cuenta los constructos o no se realiza el análisis	La identificación de los constructos no es adecuada	Uno de los tres constructos no es identificado correctamente	Existen algunos matices no adecuados en la identificación	Se diferencia e identifica correctamente los tres constructos	De 0 a 10
Actuación ante el conflicto (1D)	La resolución del conflicto no es una solución sino una incrementación del mismo. No se da solución	La resolución no tiene en cuenta las técnicas estudiadas	Se nombra una técnica para su resolución pero no se especifica la resolución	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

*Conceptión de las valoraciones:

- Muy deficiente (0-2): En blanco, o totalmente inadecuado.
- Deficiente (3-4): Intenta un análisis, pero no se corresponde con el caso.
- Suficiente (5-6): Descripción, pero algo no es correcto (no terminología adecuada)...
- Notable (7-8): Aporta más elementos de análisis, pero no llega a ser completamente correcto.
- Excelente (9-10): Sobresale por el análisis, sobre el resto de los estudiantes.

Figura 2. Rúbrica utilizada en el supuesto 1

CASO PRÁCTICO 2.

ITEM	Muy deficiente* (0-2)	Deficiente* (3-4)	Suficiente* (5-6)	Notable* (7-8)	Excelente* (9-10)	Puntuación (sobre 30)
Descripción del conflicto (2A)	No se presenta una descripción del conflicto (en blanco)	El conflicto no es percibido totalmente como tal	Se describe el conflicto sin tener en cuenta la clasificación establecida	Se describe el tipo de conflicto existente de acuerdo con la clasificación establecida	Se identifica el tipo de conflicto existente y a la vez se describe	De 0 a 10
Aspectos que desencadenan la situación (2B)	Se olvida el conflicto señalando porque pudo haber surgido el mismo o no se realiza	Se analiza el conflicto desde una perspectiva propia	Se destaca la falta de utilización de las actitudes que favorecen la convivencia	Se destacan únicamente como desencadenantes los constructos del conflicto	Se destacan los constructos del conflicto teniendo en cuenta además aspectos cruciales de las conversaciones difíciles	De 0 a 10
Reconducción de la situación (2C)	Se plantea una incrementación de la situación o no se realiza	Se da soluciones desde una perspectiva personal	Se da una explicación de actitudes o técnicas que deberían utilizarse, aunque no se mencionan	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

*Conceptión de las valoraciones:

- Muy deficiente (0-2): En blanco, o totalmente inadecuado.
- Deficiente (3-4): Intenta un análisis, pero no se corresponde con el caso.
- Suficiente (5-6): Descripción, pero algo no es correcto (no terminología adecuada)...
- Notable (7-8): Aporta más elementos de análisis, pero no llega a ser completamente correcto.
- Excelente (9-10): Sobresale por el análisis, sobre el resto de los estudiantes.

Figura 3. Rúbrica utilizada en cada supuesto 2

Los jueces evaluadores de esta subvariable (*saber hacer*), fueron tres investigadores del grupo de investigación GE2O, en el cual se integra el programa (especialista en orientación, especialista en metodología de investigación y un especialista en integración de tecnologías de la información y comunicación en procesos de formación). Cada juez calificó cada una de las respuestas de los participantes del proyecto, tanto en la fase pretest como postest, realizándose finalmente la media entre las calificaciones de los tres jueces, en cada momento de la evaluación, para constituir calificaciones finales sobre 10 puntos. Los resultados finales, de media, por evaluador, se constituyeron en los siguientes:

Tabla 3.
Resultados diferenciados por evaluador

Evaluador		\bar{X}	s_x	N
Evaluador 1	Pretest	2,8222	0,59012	49
	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	

13. *EMES-C. Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (Caballo, 1987)*: este tercer instrumento fue seleccionado mediante una revisión de diferentes escalas de actitudes ya validadas. La escala de Caballo (1987) nos permite diferenciar entre sujetos con alta y baja habilidad social, mediante los 44 ítems de pensamientos negativos que configuran la prueba, en una escala Likert de 0 a 4. La fiabilidad de la escala *EMES-C* es de 0,83, de acuerdo con Caballo, 1987; en consecuencia es alta. En nuestro caso hallamos de nuevo la fiabilidad para nuestra muestra, teniendo en cuenta los resultados de los 49 sujetos integrantes en el programa, obteniendo una fiabilidad de 0,903, por tanto, muy alta (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

b) *Variable independiente: La estrategia de formación (modalidad presencial y online)*

La *estrategia de formación* se ha concretado en un curso diferenciado en dos metodologías, presencial y online. En ambas modalidades se integra-

ron contenidos formativos en torno a cinco tópicos: *conflicto, relaciones con uno mismo, relaciones con los otros, dirección de grupos y estrategias de resolución de conflictos*. Los participantes en el taller, estudiantes del Máster de profesorado de la Universidad de Salamanca, en el curso 2011/2012, tuvieron acceso al contenido del curso (presencial u online) y complementaron su estudio con actividades de reflexión, comprensión, análisis y práctica. El taller se desarrolló durante los meses de febrero a marzo de 2012, en las dos modalidades: presencial y online.

- a) Modalidad presencial (control): se desarrollan sesiones expositivas, en las cuales los estudiantes trabajaron con una metodología activa y participativa. Se combinaron las sesiones expositivas, con actividades prácticas de aprendizaje cooperativo, incluyéndose videos e imágenes que ayudasen a comprender la naturaleza de los contenidos a adquirir.
- b) Modalidad online (experimental): se trabajó a través de una plataforma⁴ virtual, condicionando el trabajo a lo desarrollado en la modalidad presencial, en consecuencia, las sesiones son posteriores. A su vez, el trabajo sigue siendo colaborativo, en este sentido se utilizan recursos como el foro y la wiki. Las sesiones expositivas se plantearon mediante temas teóricos a disposición de los participantes.

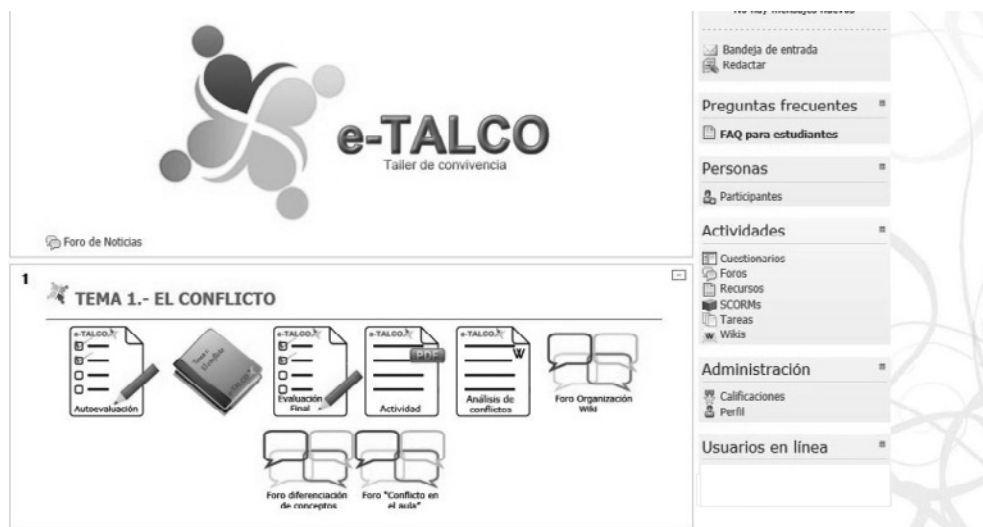


Figura 4. Plataforma virtual de trabajo (modalidad online)

RESULTADOS

Para valorar si el programa es más efectivo en la metodología presencial o en la online realizamos un contraste entre ambas, en dos momentos, inicial y final. En el presente apartado se describen los diferentes análisis de datos realizados, diferenciando dos fases en el análisis: fase 1 (pretest), sobre el estudio de la *homogeneidad de los grupos (experimental vs control)* y fase 2 (postest), sobre la *efectividad de las metodologías*. En el primer caso, queremos comprobar que ambos grupos poseen características similares estadísticamente (n.s. 05) en las variables medidas mediante la prueba pretest, y, en la segunda, se presentarán los datos relativos a los resultados finales del postest estableciendo si prevalece la efectividad de la metodología presencial frente a la online o, por el contrario, no existen diferencias significativas (n.s. .05) en las tres dimensiones de la variable dependiente.

Las técnicas de análisis de datos son de naturaleza preferentemente cuantitativa; sin embargo, hemos de aclarar que la información recogida, en el caso de las *habilidades (saber hacer)* ha sido de origen cualitativo y, posteriormente, codificada como una variable cuantitativa (rúbrica), como se puede observar en la Tabla 4. Esta variable, habilidad de gestión de grupos, quedó categorizada en una escala de 1 a 10, para el posterior tratamiento estadístico.

Para el análisis cuantitativo, la herramienta de exploración y de apoyo al análisis automatizado es el paquete estadístico SPSS (v. 19)⁸, que se empleó tanto en el estudio de la prueba objetiva de conceptos, de los resultados de la rúbrica sobre habilidades, así como de la prueba actitudinal de la escala Likert de Caballo (1987). Aplicando técnicas exploratorias-descriptivas e inferenciales, principalmente de diferencia de medias entre muestras independientes, a las que hemos aplicado indicadores de potencia de cada prueba.

Al tratarse de un estudio empírico con grupo control y experimental, los análisis realizados se efectuaron tanto en las medidas de los instrumentos constituyentes para la prueba pretest, como para las medidas obtenidas en la fase de postest. Las variables evaluadas en cada fase implican las competencias a adquirir por los estudiantes en el programa (*Saber, Saber Hacer y Saber Ser-Habilidades Sociales*). Como ya hemos destacado, los análisis concretos se presentarán en los siguientes epígrafes; no obstante, en la tabla 4 mostramos un resumen de los mismos.

Tabla 4.

Definición operativa de las variables

	Variables dependientes	Definición operativa
Pretest-Postest	Pre_saber/Post_saber	Suma de ítems pretest (1 = acierto; 0 = error), sobre 10 (trasformar variable; total x 10/15).
	Pre_saber hacer/ Post_saber hacer	Media de los 3 evaluadores sobre el total de ítems (trasformar variable, total x 10/70).
	Pre_HHSS/Post_HHSS	Descriptiva de las 12 dimensiones y total Pre_HHSS = suma de ítems (176) (Puntuaciones bajas, altas habilidades sociales), comparar medias de grupos independientes. Pos_HHSS = suma de ítems (176) (Puntuaciones bajas, altas habilidades sociales).

Para describir las variables en la muestra global, presentamos la Tabla 5, con los estadísticos básicos que han mostrado las dimensiones que conforman la variable dependiente del estudio, competencia para la gestión de convivencia en sus tres dimensiones: saber, saber hacer y saber ser.

Tabla 5.

Descriptivos básicos para las tres dimensiones de la variable dependiente en la muestra global (N = 49)

Estadísticos Básicos	Pretest			Postest		
	<i>Saber (I1)</i>	<i>Saber hacer (I2)</i>	<i>HHSS (I3)</i>	<i>Saber (I1)</i>	<i>Saber hacer (I2)</i>	<i>HHSS (I3)</i>
<i>Media</i>	5,91	3,40	1,24	7,42	5,72	1,18
<i>Desviación típica</i>	1,04	0,69	0,43	1,01	0,94	0,39
<i>Mínimo</i>	2,67	1,86	0,31	5,33	3,62	0,22
<i>Máximo</i>	8,00	5,29	2,18	10,00	7,76	2,36
<i>Asimetría</i>	-0,76	0,28	0,05	-0,027	0,21	0,29
<i>Curtosis</i>	1,23	0,31	-0,23	-0,271	0,04	1,02

Homogeneidad de las muestras (contraste pretest)

Como se observa en la Tabla 6, los resultados obtenidos en esta primera fase de la investigación, en la que queremos comprobar que ambos grupos (control y experimental) son homogéneos, antes de la aplicación del programa, en las competencias: *saber*, *saber hacer* y *saber ser*. Este resultado lo hemos obtenido mediante un contraste paramétrico de diferencia de medias para muestras independientes. Al trabajar con una muestra de tamaño relativamente pequeño ($N = 49$), presentamos una prueba del tamaño del efecto, mediante la d de Cohen, lo que nos permitirá aceptar o rechazar con mayor certeza la existencia o no de diferencias entre grupos (Morales, 2011).

Para la comprensión de estos resultados, se ha de tener en cuenta que las competencias *saber* y *saber hacer* se miden en un rango 1 a 10 y *saber ser*, en un rango de 0 a 4 (en este caso, cuanto más cerca estén los sujetos del 4, sus habilidades sociales son menores).

Una vez realizado el estudio estadístico de los datos obtenidos, se acepta la hipótesis de homogeneidad entre los grupos implicados en el programa «Taller de convivencia. E-TALCO». En el estudio de la diferencia de medias entre ambos grupos, trabajando a un $n.s$ de .05, en ninguna de las variables se muestra significatividad entre las medias de los grupos. Posteriormente, los contrastes realizados entre el grupo presencial y online mediante el tamaño del efecto, con la d de Cohen⁹, se corrobora que los grupos implicados no muestran diferencias en las variables integrantes del pretest ya que la divergencia entre ambos es pequeña.

Tabla 6.

Resumen análisis pretest

Variables	Metodología presencial $n=25$		Metodología online $n=24$		Diferencia de \bar{X}		d
	\bar{X}	s_x	\bar{X}	s_x	t	p	
<i>Saber</i>	5,9200	1,14374	5,8889	0,93595	0,104	0,918	-0,02719
<i>Saber hacer</i>	3,5276	0,64402	3,2599	0,71848	1,375	0,176	-0,41567
<i>Saber ser</i>	1,2765	0,36434	1,1990	0,49982	0,622	0,537	-0,21247

Ante estos datos, podemos resaltar que antes de la aplicación del programa «Taller de Convivencia. E-Talco», los dos grupos poseen similares características en cuanto a la variable principal del estudio, que es el nivel de competencia para la gestión de la convivencia en centros de educación secundaria, operativizada a través de sus tres dimensiones: *saber*, *saber hacer* y *saber ser*.

Efectividad de las metodologías (contraste postest)

Habiendo comprobado que disponemos de sujetos en el grupo presencial y online, con un nivel competencial similar inicialmente en: *conocimientos (saber)*, *en capacidad de resolución de conflictos (saber hacer)* y *en habilidades sociales autopercebidas (habilidades sociales)*, aplicamos el programa en sus dos modalidades, para posteriormente comprobar o no la independencia de la metodología didáctica en el desarrollo de la competencia en la que hemos pretendido formar a este grupo de estudiantes del Máster de Profesorado.

Los resultados que se presentan en la Tabla 7, son fruto de los análisis de la evaluación del postest, en este caso nuevamente incluimos el estudio de diferencia de medias y tamaño del efecto, en aras de comprobar nuestra *hipótesis de partida*, es decir, si realmente existen diferencias o no en el nivel de competencia adquirido, medido en sus tres dimensiones, por efecto de la metodologías didáctica (presencial y online).

Tabla 7.

Resumen análisis postest

Variables	Metodología presencial n=25		Metodología online n=24		Diferencia de \bar{X}		d
	\bar{X}	s_x	\bar{X}	s_x	t	p	
<i>Saber</i>	7,5200	0,93333	7,3056	1,0853	0,255	0,461	-0,2297
<i>Saber hacer</i>	5,9333	0,90173	5,4921	0,9410	1,676	0,441	-0,4893
<i>Saber ser</i>	1,1811	0,40154	1,1693	0,3911	0,104	0,918	-0,0294

Aunque pudiéramos considerar a priori, que la metodología presencial sería más favorecedora globalmente para la adquisición de las *competencias para la convivencia*, a la luz de los datos obtenidos, podemos concluir, de manera más concreta, que la metodología empleada no influye en la adquisición de las competencias *saber* y *saber ser*, debido a que tanto el estudio realizado mediante la diferencia de medias (n.s .05) y la influencia del tamaño del efecto en los análisis, no muestran evidencias estadísticas que corroboren unos resultados mejores para los estudiantes de la metodología presencial. No obstante, el valor del tamaño del efecto de la variable *saber hacer*, puede ser considerado moderado ya que presenta un valor de -.4893; es decir, prácticamente tenemos un valor de .5 de acuerdo con la *d* de Cohen (1988), lo que implica que un aumento de la muestra podría producir cambios significativos a favor del grupo presencial, estableciéndose, en ese caso, que la metodología presencial sería más favorable para la adquisición de la dimensión en la competencia *saber hacer*.

En definitiva, mediante los análisis realizados en las variables medidas en la prueba del postest, no podemos rechazar la hipótesis planteada; no existen diferencias estadísticas ($n.s. .05$) en las tres dimensiones de competencia en resolución de conflictos, entre la metodología online y la metodología presencial. Teniendo en cuenta la d de Cohen, con valores negativos, entendemos que a pesar de la falta de diferencias significativas y el tamaño del efecto pequeño, existen mejores puntuaciones para el grupo presencial, concretamente, se evidencia en el caso de la variable *saber hacer*, en la cual aparecen indicios de mejora para el grupo presencial. En cambio para *saber ser*, no existe prácticamente efecto de la metodología utilizada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Actualmente, la preocupación por la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, nos lleva a preguntarnos hasta qué punto pueden sustituir el aprendizaje presencial. El programa «Taller de Convivencia. E-Talco» se diseña bajo dos modalidades de enseñanza-aprendizaje: presencial y online, configurando un estudio piloto con grupo control (presencial) y experimental (online). Nuestro interés es comprobar la valía o no del programa en ambas metodologías, estableciendo si para la adquisición de aprendizajes ligados a la convivencia en futuros profesores en centros de Educación Secundaria, es más adecuada una estrategia formativa únicamente presencial o es posible también lograr el desarrollo de esta competencia compleja, desde una modalidad online.

Para comprobar esta hipótesis, nos encontramos con una serie de problemas. Por un lado, trabajamos con una variable dependiente, el *nivel de competencia en resolución de conflictos*, compleja. A partir de la teoría, pudimos establecer una definición operativa a través de las tres dimensiones constituyentes. Aun así, seguimos observando dificultades en su medida. Este es el caso de la subvariable *saber hacer*, en principio, de naturaleza cualitativa, que operativizamos mediante un instrumento de medida cuantitativo (Bogdan y Taylor, 1978; Bogdan y Biklen, 1982; Gil Flores, 1994; Martínez, 2004), codificando las respuestas, a partir del uso de rúbricas y de la valoración de expertos, para asegurar su fiabilidad y validez (Roblyer y Wiencke, 2003).

Por otro lado, como estudio experimental, nos encontramos con la problemática de la *validez interna y externa*. Con respecto a la *validez interna*, nos replanteamos el control de ciertas variables intervinientes que pudieran incidir en los resultados de la variable dependiente objeto de estudio (por ejemplo, profesor, motivación, tiempo disponible, implicación, nivel de participación, responsabilidad, etc.), para ello, hemos realizado un control

previo (medida pretest) que, al menos, nos garantiza la misma situación de partida en relación a la variable dependiente, otras se han mantenido como constante, es el caso del profesor. Con respecto a la *validez externa*, hemos considerado la representatividad y el tamaño de la muestra utilizada. En principio, al constituir un estudio piloto, hemos dado prevalencia a la validez interna sobre la externa. Aun así, con una población de estudio de 244 futuros profesores de Educación Secundaria, se ha podido seleccionar aleatoriamente una muestra de 50 personas, un 20,5% del total, que pudimos comprobar representaban a todas las especialidades del Máster de Profesorado de Secundaria. Es decir, hemos asegurado una representatividad en los sujetos sobre la población circunscrita a la Universidad de Salamanca, y un tamaño adecuado a los objetivos de la investigación y al hecho de considerar que se trata de un diseño experimental.

Centrándonos más en los resultados obtenidos, se ha podido comprobar la hipótesis de trabajo planteada: *La eficacia del programa, medida a través de la adquisición de las competencias en resolución de conflictos en un centro de Educación Secundaria (en su dimensión del «saber», el «saber hacer» y del «saber ser»), es independiente de la modalidad metodológica presencial u online utilizada para desarrollarlas.*

Sin embargo, también los análisis nos han permitido matizar esta afirmación. Analizando el tamaño del efecto en la competencia «saber hacer», podemos observar que un tamaño muestral mayor produciría un pequeño cambio a favor del grupo presencial. Hemos partido de la idea de que el tamaño de la muestra podría estar influyendo en los resultados y que un aumento del tamaño muestral (Tejedor y Etxeberria, 2006) produciría efecto a favor de la modalidad presencial. Esto nos lleva a plantearnos que la mejora en la dimensión de la competencia *saber hacer*, en la resolución de conflictos, va asociada a la necesidad del contacto personal con un mediador (Funes, 2011; Pérez y Pérez, 2011). Aunque en nuestro programa, en la metodología online, los tutores han intentado subsanar esta carencia lo mejor posible, a través de los diferentes foros de formación y seguimiento personalizado, la necesidad del mediador sigue estando latente.

A partir de la discusión de todos estos resultados, hemos llegado al establecimiento de una nueva hipótesis de investigación: una metodología mixta, b-learning (Bartolomé, 2004; Llorente y Cabero, 2008; Swan, 2001), mediante la que se combinan las potencialidades del aprendizaje presencial y online, donde existiera un contacto directo con los sujetos, que favoreciera la relación personal entre los participantes y dinamizadores, permitiría mejores resultados en el proceso de adquisición de las competencias objeto de este estudio que una metodología únicamente presencial u online.

En conclusión, hemos considerado el diseño de un estudio posterior en el cual se aplicarían las tres modalidades (presencial, online y b-learning), para comprobar si realmente con la metodología *b-learning* se producen cambios significativos en el nivel de competencia adquirido, al combinar relaciones personales, contacto directo con tutores, a la vez que la selección de los recursos más adecuados en cada acción de aprendizaje junto a sus posibilidades (Bartolomé, 2004). Ya que como señalan Glass, McGaw y Smith (1981) y Coe (2002) en Morales (2011) «otra orientación importante para valorar la magnitud del tamaño del efecto, es tener en cuenta costos y beneficio. Si una innovación didáctica produce un ligero aumento en rendimiento o en la actitud y motivación de los alumnos (por ejemplo, $d =$ entre .10 y .30) y no supone un coste importante (económico, en trabajo y esfuerzo del profesor, etc.) puede merecer la pena mantener la innovación» (p. 14). Es decir, aunque los cambios producidos entre ambas metodologías no son significativos, en la variable «saber hacer» parece que sí podría serlo, la continuidad del estudio se ve justificada en costes y beneficios; es decir, investigar nuevamente bajo una modalidad b-learning nos puede proporcionar grandes beneficios a un bajo coste.

NOTAS

- * Este artículo se desarrolla dentro del Proyecto I+D+i: Evaluación de competencias clave y formación de profesorado de educación secundaria: TIC, ALFIN Y convivencia escolar (EF-TALCO) Referencia: EDU2009-08753. Entidad financiadora: Secretaría de Estado de Investigación por la que se aprueba la resolución definitiva de concesión de ayudas solicitadas a la convocatoria 2009 del subprograma de investigación fundamental no orientada (Programa nacional de investigación fundamental del VI Plan Nacional del I+D+I 2008-2011). A su vez, se tuvo como apoyo una Ayuda para la Formación de Personal Investigador de la Universidad de Salamanca (2010-2014).
1. A partir de ahora nos referiremos a él como Máster de Profesorado.
 2. Proyectos i+d, desde «Modelo de evaluación y desarrollo de competencias clave implícitas en la ESO: TIC, Lectura y Convivencia Escolar (E-TELECO)». (SEJ2006-10700) de 2006 a 2009, «Evaluación de competencias clave y formación de profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN y Convivencia Escolar: ef-TALCO» (EDU2009-08753) de 2010 a 2012; por último un nuevo proyecto que comenzará a desarrollarse en 2013 hasta 2015, «Evaluación, Formación e Innovación sobre competencias clave en Educación Secundaria: TIC, Competencia INformacional y Resolución de Conflictos: EFI-CINCO» (EDU2012-34000).
 3. <http://e-talco.usal.es>
 4. Plataforma Polis (<http://grial.usal.es/polis/>), del Grupo Grial de la Universidad de Salamanca.
 5. En la modalidad online se produce una pérdida de un sujeto que no continuó con la realización del curso, constituyéndose finalmente la muestra por 49 sujetos.
 6. En postest se añade una escala tipo Likert para medir la satisfacción de los estudiantes hacia el programa.
 7. Grupo de Investigación: Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE20).
 8. Licencia de campus de la Universidad de Salamanca.
 9. Teniendo en cuenta la clasificación de Cohen, 1988 que establece los siguientes favores: $d = .20$ (pequeño), $d = .50$ (moderado) y $d = .80$ (grande).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M. T., Chacón, S. y Blanco, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico*. Madrid: Síntesis.
- Aznar, I., Cáceres, M. P., Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflicto escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 164-177.
- Bartolomé, A. (2004). «Blended Learning». Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bogdan, R. y Biklen S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn Bacon.
- Bogdan, R. & Taylor, S. J. (1978). *Introduction to Qualitative Research Methods*. Nueva York: Wiley.
- Bolívar, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida. *Multiárea: revista de didáctica*, 4, 87-144.
- 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.
- Carbonell, J. L. (1999). *Convivir es vivir. Volumen II, Programa para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia escolar*. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura.
- Ceballos, E. M., Correa, N. T., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B. y Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Dopico, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (26). Recuperado de <http://goo.gl/suzYn3>.
- 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* (2.^a ed.). Madrid: WoltersKlumer.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 1 (63), 15-31.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica. En las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función

- orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 443-461.
- Llorente, M. C. y Cabero, J. (2008). Del e-learning al blended learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 58. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10440
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (Ed.) (2012). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la Educación Secundaria*. Barcelona: Sello Editorial.
- Martínez, P. y Echeverrías, B. A. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 27 (1), 125-147.
- Martínez-Abad, F. (2013). *Evaluación y formación en competencias informacionales en Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Morales, P., Urosa, B y Blanco, A. (2003). *Construcción de Escalas de Actitudes Tipo Likert: Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Morales, V. (2011). *El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://goo.gl/5aU8dV>
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de educación*, 313, 314-160.
- 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) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las competencias sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 32-35.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G. y Serrano Sobrino, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educación*, 52(1), 51-70.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. y Pérez de Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a Convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Roblyer, M. D. & Wiencke, W. R. (2003). Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. *The American Journal of Distance Education*, 17 (2), 77-97.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22, 306-331.

- Tejedor, J. y Etxebarria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Torrego, J. (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) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia democrática y disciplina escolar*. Madrid: Proyecto Altántida.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Eva María Torrecilla Sánchez. Profesora Ayudante Doctor de «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación» (MIDE) de la Universidad de Salamanca (España). Su ámbito principal de investigación es la orientación educativa. Es la autora de contacto para este artículo. Miembro del Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca.

Susana Olmos Migueláñez. Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca (España). Su principal ámbito de investigación es la evaluación educativa. Secretaria Académica del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Miembro del Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca.

María José Rodríguez-Conde. Profesora Titular del Área de «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación» (MIDE) de la Universidad de Salamanca (España). Su principal ámbito de investigación es la metodología de investigación en evaluación. Es directora del Instituto de Investigación, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) y directora del grupo de investigación en Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca.

Dirección de los autores: Universidad de Salamanca (USAL)
Paseo de Canalejas, 169
37008 Salamanca
E-mail: emt@usal.es
solmos@usal.es
mjrconde@usal.es

Fecha Recepción del Artículo: 18. Diciembre. 2012

Fecha Modificación Artículo: 3. Junio. 2013

Fecha Aceptación del Artículo: 15. Octubre. 2013

Fecha Revisión para publicación: 15. Febrero. 2016

