



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 45

FORMACIÓN INICIAL DE LA DOCENCIA Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA: FACTORES DE CAMBIO SOCIAL EN EL HORIZONTE 2030

2º TRIMESTRE, ABRIL 2024 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 117-135

RECIBIDO: 12/2/2024 — ACEPTADO: 18/4/2024

METODOLOGÍAS DOCENTES Y COMPETENCIA COMUNICATIVA EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN:

UN ACERCAMIENTO A LAS CREENCIAS
DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

TEACHING METHODOLOGIES AND
COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN CONTEXTS OF EXCLUSION:

APPROACHING THE BELIEFS
OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

SANTIAGO FABREGAT BARRIOS / FABREGAT@UJAEN.ES

UNIVERSIDAD DE JAÉN, ESPAÑA

MARAVILLAS VICIANA ORTEGA / MARAVICIANAORTEGA4@GMAIL.COM

UNIVERSIDAD DE JAÉN, ESPAÑA

CARMEN GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA / GMCARMINA@GMAIL.COM

UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad que promueva la creación de oportunidades de aprendizaje permanente para la totalidad de la ciudadanía constituye uno de los objetivos de desarrollo sostenible 2030. En este contexto, el impulso de la competencia comunicativa constituye un factor clave, que faculta no sólo para comprender textos orales y escritos en el ámbito escolar, sino también para desenvolverse en la sociedad y en el marco de las relaciones interpersonales. Esta necesidad de impulsar la capacidad comunicativa del alumnado resulta más acuciante en contextos de exclusión social, en los que es imprescindible apostar por una formación integral a partir de principios de calidad y equidad. El presente estudio explora la adhesión a principios y las prácticas declaradas por docentes de Educación Secundaria relacionadas con la metodología de aula en entornos en los que existe riesgo de exclusión social, con especial atención al trabajo de las habilidades comunicativas. Para abordar el estudio se ha elaborado un cuestionario de 60 preguntas que ha sido respondido por 407 docentes. Los resultados permiten conocer las representaciones del profesorado que participa en la investigación en relación con el trabajo de las habilidades comunicativas en contextos de exclusión, conclusiones que poseen sus implicaciones en el modelo organizativo de los centros y en la formación inicial y permanente del profesorado.

PALABRAS CLAVE

Competencia comunicativa; riesgo exclusión social; creencias profesorado; educación secundaria; habilidades comunicativas.

ABSTRACT

One of the 2030 Sustainable Development Goals is to ensure inclusive and equitable quality education that promotes lifelong learning opportunities for all citizens. In this context, promoting communicative competence is crucial. It enables individuals not only to understand oral and written texts in the school environment but also to function effectively in society and in interpersonal relationships. Improving the communicative ability of students is particularly important in contexts of social exclusion, where it is crucial to provide comprehensive education based on principles of quality and equity. This paper examines the adherence of Secondary Education teachers to principles and practices related to classroom methodology in environments where there is a risk of social exclusion, with special attention to the development of communication skills. To conduct the study, 407 teachers completed a 60-question questionnaire. The results provide insight into the participating teachers' perceptions of communication skills in contexts of exclusion. These findings have implications for the organizational model of schools and the training of teachers, both pre-service and in-service.

KEYWORDS

Communicative competence; risk of social exclusion; teacher beliefs; secondary education; communicative skills.

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas, contempla entre sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNSD, 2017; objetivo 4)

Este cuarto ODS contempla entre sus indicadores la consecución de un nivel mínimo de competencia en lectura al finalizar la enseñanza secundaria inferior (4.1.1.) y el desarrollo de un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización (4.6.1).

Conforme a este marco de indicadores mundiales para los ODS, la competencia comunicativa conecta directamente con una concepción del lenguaje como experiencia social (Gumperz y Hymes, 1972), pues implica no solo la capacidad de comprender y de producir textos orales y escritos en la esfera de actividad escolar o académica, sino también el uso del lenguaje para desenvolverse en la sociedad, en el ámbito profesional y laboral y en el marco de las relaciones interpersonales (Fabregat, 2022). Un desarrollo adecuado de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) resulta clave, por tanto, a la hora de promover el aprendizaje permanente, dado el carácter instrumental que posee el lenguaje como herramienta de construcción de los conocimientos en los distintos campos del saber humano.

Recientemente, distintos estudios han puesto de manifiesto la necesidad de impulsar la mejora de las habilidades comunicativas en las instituciones escolares desde una perspectiva de centro, a partir de actuaciones que impliquen una actuación coordinada y sostenida en el tiempo por parte de los equipos docentes y en las que se tenga en cuenta, en su singularidad, al alumnado y a la comunidad educativa en su conjunto (Trujillo y Rubio, 2014; Fabregat, 2020 y 2022; Trigo y Romero, 2018). Desde esta perspectiva, la mejora de las habilidades de comunicación se plantea como un objetivo compartido, que parte de la idea de educar para todos y todas (ODS,4), también para el alumnado menos favorecido (Romero y Trigo, 2015), a partir de un concepto de excelencia basado en la igualdad de oportunidades (Trigo et al., 2019).

Estas exigencias referidas al desarrollo de las habilidades orales y escritas resultan especialmente relevantes en contextos en los que existe un potencial riesgo de exclusión social, caso de los denominados centros de educación compensatoria (Viciano, 2023), en los que se hace necesario implementar medidas orientadas a mejorar los rendimientos escolares del alumnado en una situación de desventaja y a reducir los efectos negativos que estos chicos y chicas reciben procedentes de otros contextos (Marchesi et al., 2017; Goñi et al., 2018; Septién et al., 2020).

En el caso específico de la Educación Secundaria, distintos estudios inciden en la necesidad de fortalecer las medidas de coordinación docente en entornos socialmente vulnerables (Amores y Ritacco, 2012a) y de favorecer los procesos de interacción comunicativa orientados a la integración social del alumnado en riesgo de exclusión (Forteza y Moreno, 2017). Este tipo de actuaciones se encuentran directamente conectadas con medidas de tipo organizativo, pero también con decisiones de tipo curricular, que afectan, a los agrupamientos y, de manera singular, a la metodología (Fernández Batanero, 2010; Amores et al., 2012; Ritacco y Amores, 2013).

En esta línea, diversas investigaciones subrayan la importancia de favorecer las metodologías activas, la integración de las TIC y el enfoque comunicativo en contextos educativos en los que existe un riesgo relevante de exclusión social (Fernández Batanero, 2013). Entre estas opciones metodológicas activas destaca el aprendizaje cooperativo, una propuesta directamente conectada con una concepción sociocultural del aprendizaje, que entiende la construcción del conocimiento como un acto social compartido (Mercer, 1997; Johnson *et al.*, 1990; Pujolàs, 2008), cuya potencialidad a la hora de reintegrar al sistema a estudiantes en riesgo de exclusión ha sido subrayada en diferentes trabajos (Fernández Batanero, 2010; Amores y Ritacco, 2012b).

Los grupos interactivos, junto con distintas propuestas fundamentadas en los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Flecha y Puigvert, 2002; Flecha *et al.*, 2009), entre las que se encuentran las tertulias dialógicas, han revelado asimismo su potencialidad a la hora de generar en sus participantes actitudes de empatía y solidaridad y de favorecer la integración de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Biota *et al.*, 2020).

Otros modelos didácticos que conectan con el aprendizaje situado, como es el caso del aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Trujillo, 2015), o el aprendizaje servicio (Puig, 2009; Martín *et al.*, 2010) han ofrecido resultados alentadores entre estudiantes de Educación Secundaria en riesgo de exclusión (Fernández Batanero, 2010; Vicianá, 2023) y destacan como alternativas al libro de texto y a la clase magistral como recurso y modelo pedagógico hegemónico (Romero, 2022).

En este contexto, explorar las representaciones, las creencias y las prácticas del profesorado en entornos educativos en los que existe un potencial riesgo de exclusión social constituye un aspecto clave, dado el papel destacado que desempeñan las creencias en el proceso de cambio conceptual, que ha sido señalado en distintos estudios (Elkad-Lehman y Greensfeld, 2008; Vosniadou, 2012). Conforme a esta idea, el sistema de creencias del profesorado constituye un filtro que orienta sus decisiones, muy en particular en lo que respecta a los diferentes modelos didácticos que cada docente asume como propio (Fons y Palou, 2014). De ahí que las representaciones y creencias del profesorado constituyan un ámbito ampliamente explorado en diversas áreas como las matemáticas (Piñeiro *et al.*, 2019), las ciencias naturales y sociales (Laudadio y Mazzitelli, 2019; Altamirano y Pagès, 2018) y, en el caso específico de la educación lingüística y literaria, en su relación con los conocimientos gramaticales (Camps y Fontich, 2019), los géneros discursivos (Repaskey *et al.*, 2017), la educación literaria (Fabregat *et al.*, 2023) o la mejora de las habilidades comunicativas desde una perspectiva de centro (Fabregat y Jodar, 2024).

Un aspecto destacado en varios de estos trabajos es el contraste entre adhesión a principios y prácticas declaradas o, si se prefiere, entre los discursos y los hechos (Fabregat *et al.*, 2023). Se trata de un problema que refleja la tensión existente entre teoría y práctica en la formación del profesorado y que se manifiesta en desajustes entre lo que se piensa que se debe hacer y lo que se dice que se hace. Estudios recientes apuntan hacia distinto tipo de causas para explicar este desajuste, entre ellas la dificultad existente a la hora de transferir teorías y experiencias de un contexto a otro, muy en particular entre universidad y escuelas, la preferencia del profesorado por las prescripciones inductivas (buenas prácticas) frente a las deductivas (modelos

teóricos) o el choque existente entre la formación inicial de los docentes, especialmente de secundaria, y la realidad que encontrarán en las aulas (Álvarez-Álvarez, 2015; Clarà, 2019).

2. DISEÑO Y MÉTODO

El presente estudio, que forma parte de una investigación más amplia¹, se centra en explorar las creencias y las prácticas declaradas por el profesorado de Educación Secundaria relacionadas con la metodología de aula en contextos de exclusión social, con especial atención al trabajo de las habilidades comunicativas. En este sentido, se trata de una investigación de enfoque cuantitativo, abordada desde una perspectiva explicativa de carácter aplicado (Gehardt y Silveira, 2009).

Para abordar el estudio se ha elaborado un cuestionario denominado *Creencias sobre competencia comunicativa en contextos de exclusión social del Profesorado de Secundaria* (COM-CES). El proceso de creación del instrumento se ha dividido en dos fases distintas: discusión del objeto de estudio, desarrollo de una primera propuesta de variables y cotejo de las variables con un panel de expertos (fase A); aplicación del cuestionario a un grupo control, análisis de dispersión para verificar la distribución, comprobando la Asimetría y la Curtosis, depuración de variables y establecimiento definitivo de los factores (fase B).

Las respuestas quedaron agrupadas en torno a seis factores distintos. De estos seis factores, cuatro, todos ellos referidos a aspectos metodológicos, se tienen en cuenta en el presente estudio: metodologías activas (1), enfoque comunicativo (2), trabajo basado en proyectos (3) y docencia magistral (4).

2.1. PARTICIPANTES

Participaron en este estudio 407 docentes de Educación Secundaria de toda España, de los cuales 129 son varones y 278 mujeres. Ejercen la profesión 390 en centros públicos y 15 en concertados. Trabajan en la actualidad en un centro de Compensatoria o Difícil Desempeño 115, si bien 237 han trabajado anteriormente en este tipo de centros. Con respecto a la situación administrativa actual, la mayoría de ellos, 264, son funcionarios, seguidos de 126 interinos y, en menor número, 8 jubilados y 9 docentes que se encuentran en situación de prácticas.

Cabe destacar que un porcentaje muy alto de participantes está constituido por docentes que cuentan con experiencia profesional en centros de educación compensatoria o de difícil desempeño (86,48% de la muestra total).

¹ Viciano Ortega, Maravillas, El desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado de Educación Secundaria en riesgo de exclusión social: una aproximación desde la perspectiva del profesorado. Tesis doctoral en curso, dirigida por Ventura Salazar García y Santiago Fabregat Barrios. Universidad de Jaén.

Tabla 1. Descripción de los participantes

Descripción de los participantes		N	%
Sexo/Género	Varones	129	31,7
	Mujeres	278	68,3
Años de experiencia docente	1-5	104	25,6
	6-10	66	16,2
	7-15	58	14,3
	16-20	45	11,1
	21-25	53	13,0
	26 o más	81	19,9
Formación universitaria complementaria	Grado/Licenciatura	194	47,7
	Máster	111	27,3
	Más de un máster	67	16,5
	Máster y doctorado	35	8,6
Especialidad en el Cuerpo de Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos	Ámbito sociolingüístico	169	41,5
	Ámbito científico-tecnológico	82	20,1
	Ámbito artístico y musical	16	3,9
	Ámbito pedagógico	35	8,6
	Ciclos formativos	25	6,1
	Ámbito deportivo	39	9,6
	Otros ámbitos	41	10,1
	Total	407	100,0
Titularidad del centro en el que trabaja	Público	390	95,8
	Concertado	17	4,2
¿Trabaja en la actualidad en un centro de Compensatoria o Dificil Desempeño?	Sí	115	28,3
	No	292	71,7
¿Ha trabajado en cursos anteriores en centro de Compensatoria o Dificil Desempeño?	Sí	237	58,2
	No	170	41,8
Situación administrativa	Funcionario	264	64,9
	Jubilado	8	2,0
	Interino	126	31,0
	En prácticas	9	2,2

Fuente: elaboración propia

2.2. INSTRUMENTO

El instrumento de recogida de datos utilizado es de elaboración propia y ha consistido en un cuestionario –al que se ha denominado de manera abreviada COMCES– compuesto por 60 ítems, orientados a conocer las creencias y las prácticas que declaran los docentes de Educación Secundaria en referencia a la metodología aplicada en el aula en contextos de exclusión social, focalizando, de una manera específica, en el trabajo de las habilidades comunicativas. Para cada ítem, los participantes deben responder en una escala Likert de 6 puntos, cuya horquilla oscila entre 1 “nunca” a 6 “siempre”.

El cuestionario final está configurado en torno a seis factores distintos (en su totalidad, con un valor de Alfa de Cronbach $> ,700$), de los que cuatro de ellos, referidos a aspectos relacionados con la metodología de aula, se abordan directamente en el presente estudio.

Tabla 2. Distribución de factores, ítems y Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) de cada dimensión y de la totalidad del cuestionario

Factores	Ítems	Alfa C.
Metodologías Activas (F1)	16, 17, 23, 25, 31, 32, 33, 46, 48, 49, 52, 55.	,723
Enfoque comunicativo (F2)	14, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 62, 64, 65, 66, 67, 68.	,729
Aprendizaje basado en proyectos (F3)	15, 45, 56, 57, 59, 61	,725
Clase magistral (F4)	19, 20, 51.	,746
Totalidad del cuestionario		,810

Fuente: elaboración propia

2.3. PROCEDIMIENTO

El cuestionario se volcó a un formulario de carácter virtual, que fue enviado a las direcciones institucionales de los centros, mediante un correo electrónico redactado en castellano y en catalán, en el que se explicaban los objetivos del estudio y se solicitaba la colaboración voluntaria al profesorado. En dicho texto se garantizaba el anonimato y que tanto los datos como los resultados serían utilizados únicamente con fines científicos. El enlace al cuestionario permaneció abierto durante un mes y, una vez transcurrido este periodo de tiempo se cerró para proceder al análisis de datos.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los resultados se ha empleado el paquete estadístico SPSS.24. En primer lugar, se han calculado los valores descriptivos, –tendencia central y distribución–, de las variables que componen la escala, aplicando los estadísticos Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis. Con respecto a la Asimetría y Curtosis, se ha utilizado el rango ± 2 , (Bandalos y Finney, 2010; Muthén & Kaplan, 1985, 1992).

A continuación, se procedió a comprobar la consistencia interna del cuestionario calculando los Alfas de Cronbach (Cronbach, 1951), primero de la totalidad de los ítems y a continuación de cada dimensión, con el fin de verificar que, en efecto, la consistencia interna del cuestionario resultase adecuada, ya que, tanto la totalidad de la escala como cada factor, han presentado resultados superiores a ,700.

Seguidamente, se establecieron los resultados de tendencia central y dispersión de los ítems de cada dimensión, aplicando las pruebas de Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis, con el fin de comprobar el comportamiento de cada ítem en relación con el resto de los que configuran cada factor.

4. RESULTADOS

En este artículo se lleva a cabo una primera interpretación de los datos en la que se van a tomar en consideración dos aspectos fundamentales: la relación entre adhesión a principios y prácticas declaradas (1) y las representaciones y prácticas mayoritarias y minoritarias declaradas por los participantes (2). En una fase posterior del estudio se procederá a desarrollar un análisis de tipo inferencial que considerará las diferentes variables sociodemográficas recogidas en la tabla 1.

En las tablas y figuras que se recogen a continuación se agrupan diferentes ítems de la escala COMCES en torno a cuatro factores distintos: metodologías activas (F1), enfoque comunicativo (F2), aprendizaje basado en proyectos (F3) y clase magistral (F4). Cada uno de estos factores presenta los ítems agrupados en prácticas declaradas y adhesión a principios (Fabregat *et al.*, 2023).

FACTOR 1. METODOLOGÍAS ACTIVAS (F1)

Tabla 2. Factor 1. Metodologías activas. Adhesión a principios y prácticas declaradas

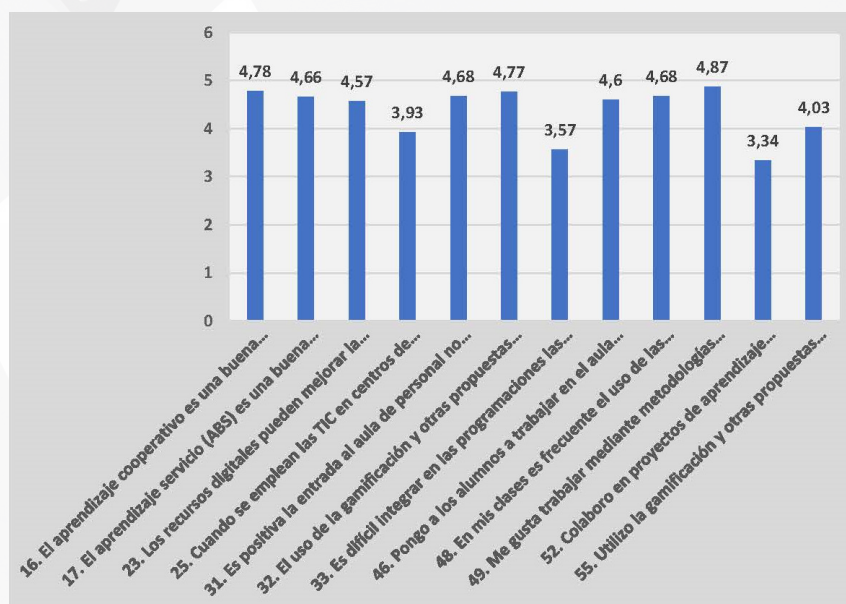
Descriptivos del cuestionario	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Adhesión a principios				
16. El aprendizaje cooperativo es una buena opción metodológica para trabajar con estudiantes de Compensatoria y en riesgo de exclusión social	4,78	1,130	-,920	,780
17. El aprendizaje servicio (ABS) es una buena opción metodológica para trabajar concretamente con alumnado en riesgo de exclusión social	4,66	1,155	-,684	,106
23. Los recursos digitales pueden mejorar la atención del alumnado de Compensatoria	4,57	1,161	-,704	,327
25. Cuando se emplean las TIC en centros de Compensatoria los resultados mejoran	3,93	1,218	-,205	-,179
31. Es positiva la entrada al aula de personal no docente durante el desarrollo de la clase (Familia, conferenciantes, profesionales, escritores/as...)	4,68	1,366	-,927	,094
32. El uso de la gamificación y otras propuestas lúdicas puede mejorar los resultados en los centros de Compensatoria	4,77	1,146	-,871	,535
33. Es difícil integrar en las programaciones las metodologías activas y las propuestas lúdicas, como por ejemplo la gamificación	3,57	1,594	-,192	-1,102

Prácticas declaradas				
46. Pongo a los alumnos a trabajar en el aula mediante estrategias de trabajo cooperativo	4,60	1,212	-,794	,254
48. En mis clases es frecuente el uso de las nuevas tecnologías	4,68	1,189	-,670	-,114
49. Me gusta trabajar mediante metodologías activas y suelo integrarlas en mis clases	4,87	1,086	-,782	-,024
52. Colaboro en proyectos de aprendizaje servicio	3,34	1,732	,097	-1,262
55. Utilizo la gamificación y otras propuestas lúdicas	4,03	1,421	-,258	-,820

Un primer análisis de F1 pone de manifiesto que existe un grado relevante de coherencia entre el promedio de los ítems referidos a principios (4,42) y el de prácticas declaradas (4,3). De forma consecuente con lo observado en otros estudios de corte similar (Fabregat *et al.*, 2023), el promedio de adhesión a principios es superior al de prácticas declaradas, aunque la diferencia no resulta significativa. En esta línea, cabe destacar los siguientes aspectos respecto de F1:

- El profesorado participante declara incorporar el uso de metodologías activas en el aula.
- De entre los enfoques metodológicos considerados en el estudio, el aprendizaje cooperativo resulta el mejor valorado, tanto desde una perspectiva teórica como de integración efectiva en la práctica.
- En el polo opuesto se encuentra el aprendizaje servicio, que se considera una buena opción desde el punto de vista teórico (17/4,66), aunque su traslado al contexto real del centro es aún escaso (52/3,34).
- El caso de los recursos TIC resulta significativo, ya que el profesorado participante considera que favorecen la atención entre el alumnado en riesgo de exclusión (23/4,57), se emplean en el aula (49/4,87), aunque, paradójicamente, se declara que no mejoran los resultados en Compensatoria de manera significativa (25/3,93).

Figura 1. Comparación de las medias de cada ítem del factor Metodologías activas (F1)



FACTOR 2. ENFOQUE COMUNICATIVO

Tabla 3. Factor 2. Enfoque comunicativo. Adhesión a principios y prácticas declaradas

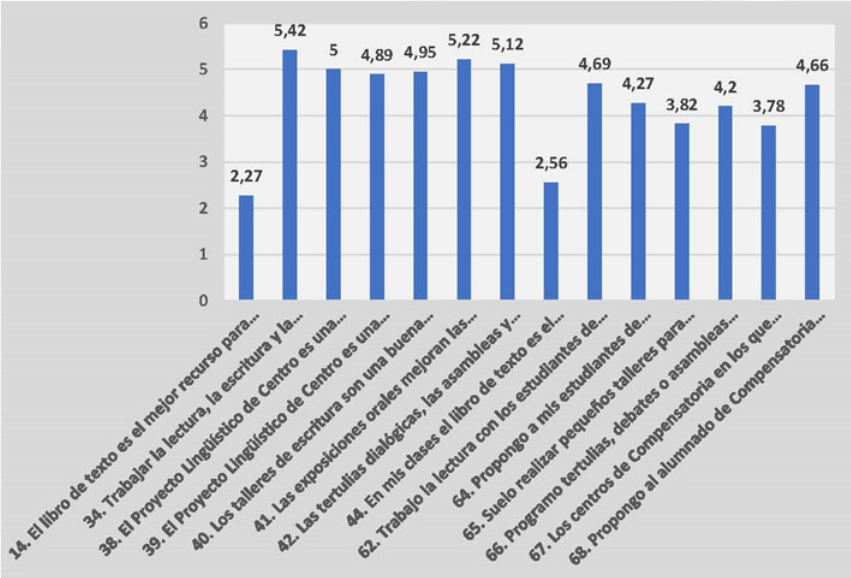
Descriptivos del cuestionario	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Adhesión a principios				
14. El libro de texto es el mejor recurso para trabajar con alumnado de Compensatoria	2,27	1,291	,861	,065
34. Trabajar la lectura, la escritura y la mejora de la expresión y la comprensión oral puede mejorar los resultados del alumnado de Compensatoria	5,42	,789	-1,214	,728
38. El Proyecto Lingüístico de Centro es una buena opción para mejorar el trabajo de la competencia en comunicación lingüística	5,00	1,071	-1,172	1,391
39. El Proyecto Lingüístico de Centro es una buena opción para mejorar el trabajo de la competencia en comunicación lingüística con el alumnado de Compensatoria	4,89	1,146	-1,052	,851
40. Los talleres de escritura son una buena opción para trabajar con el alumnado de Compensatoria	4,95	1,023	-,886	,364
41. Las exposiciones orales mejoran las capacidades de expresión y comprensión del alumnado de Compensatoria	5,22	,900	-1,006	,358
42. Las tertulias dialógicas, las asambleas y los debates son buenas opciones metodológicas para trabajar con este tipo de alumnado	5,12	1,041	-1,301	1,736
Prácticas declaradas				
44. En mis clases el libro de texto es el recurso más usado	2,56	1,462	,606	-,554
62. Trabajo la lectura con los estudiantes de Compensatoria	4,69	1,383	-,875	-,064
64. Propongo a mis estudiantes de Compensatoria tareas de mejora de la escritura	4,27	1,466	-,556	-,567
65. Suelo realizar pequeños talleres para trabajar la escritura en la clase	3,82	1,698	-,267	-1,125
66. Programa tertulias, debates o asambleas para trabajar en el aula	4,20	1,518	-,565	-,657
67. Los centros de Compensatoria en los que he trabajado contaban con un Proyecto Lingüístico de Centro	3,78	1,690	-,220	-1,135
68. Propongo al alumnado de Compensatoria la realización de exposiciones orales	4,66	1,292	-,786	-,068

El desfase entre adhesión a principios y prácticas declaradas en F2 es más acusado que el registrado F1 (4,69 en principios y 3,99 en prácticas). No obstante, las diferencias no se reparten de manera homogénea y los datos apuntan en las siguientes direcciones:

- El libro de texto no se considera un buen recurso para trabajar con alumnado de compensatoria (14/2,27) y, consecuentemente, se emplea poco (44/2,56).
- Existe un importante grado de concienciación acerca de la necesidad de trabajar las habilidades de comunicación con el alumnado en riesgo de exclusión, aunque esta declaración de principios no se traslada siempre al terreno práctico. Todas las habilidades puntúan más bajo en práctica declarada que en adhesión a principios: lectura y lenguaje escrito (5,42 principios / 4,69 práctica declarada), oralidad formal (5,22 principios / 4,66 práctica declarada) y escritura a partir de talleres (4,95 principios / 4,82 práctica declarada).

- c. Los enfoques conectados con el aprendizaje dialógico son bien valorados por el profesorado (42/5,12), pero su traslado al aula es más escaso (66/4,20).
- d. El Proyecto Lingüístico de Centro, como iniciativa de mejora global de la CCL, presenta un grado de valoración alto (38/5) y se percibe como una buena opción para los centros de compensatoria (39/4,89); sin embargo, son pocos los centros de este tipo en los que se ha desarrollado un PLC (67/3,78).

Figura 2. Comparación de las Medias de cada ítem del factor Enfoque comunicativo (F2)



FACTOR 3. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

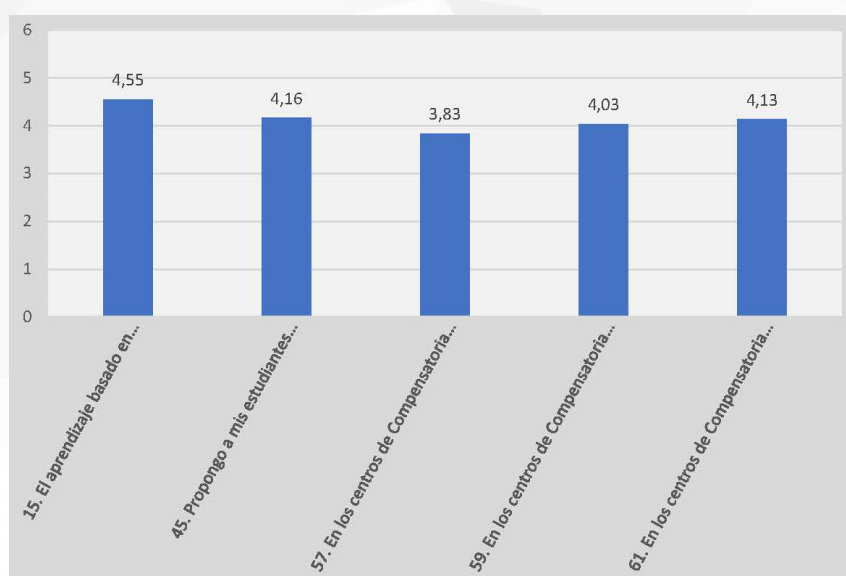
Tabla 4. Factor 3. Aprendizaje basado en proyectos. Adhesión a principios y prácticas declaradas

Descriptivos del cuestionario	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Adhesión a principios				
15. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una buena opción metodológica para trabajar con estudiantes de Compensatoria y en riesgo de exclusión social	4,55	1,251	-,745	,162
Prácticas declaradas				
45. Propongo a los estudiantes proyectos de trabajo (ABP)	4,16	1,405	-,476	-,506
57. En los centros de Compensatoria en los que he trabajado se han desarrollado proyectos de trabajo interdisciplinares	3,83	1,548	-,293	-,886
59. En los centros de Compensatoria en los que he trabajado se han desarrollado proyectos de trabajo en equipo para mejorar la coordinación docente	4,03	1,438	-,259	-,781
61. En los centros de Compensatoria en los que he trabajado se han desarrollado proyectos para mejorar los resultados académicos del alumnado	4,13	1,390	-,371	-,565

En el caso específico del ABP (F3), los datos sugieren que se trata de un enfoque valorado por el profesorado para trabajar en contextos de exclusión (15/4,55) y que, consecuentemente, se llevan a cabo proyectos de este tipo en los centros de compensatoria (45/4,16 y 61/4,13). En este sentido, no existe un desfase significativo entre principios y prácticas en lo que al ABP se refiere, aunque cabe señalar dos aspectos complementarios:

- a. Los proyectos interdisciplinares, que precisan de un alto grado de coordinación docente, se perciben como opciones que entrañan mayor dificultad y, por tanto, se implementan en menor número (57/3,83 y 59/4,03).
- b. El ABP se desarrolla fundamentalmente en el entorno del aula, con la implicación de docentes y alumnado.

Figura 3. Comparación de las medias de cada ítem de la dimensión Aprendizaje basado en proyectos (F3)



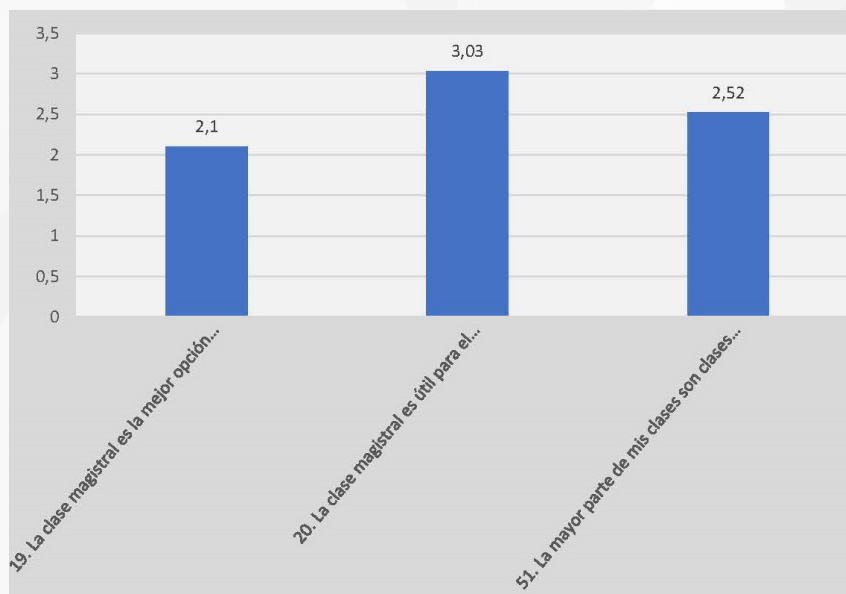
FACTOR 4. CLASE MAGISTRAL

Tabla 5. Factor 4. Clase magistral. Adhesión a principios y prácticas declaradas

Descriptivos del cuestionario	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Adhesión a principios				
19. La clase magistral es la mejor opción para guiar al alumnado de Compensatoria y para mejorar su aprendizaje	2,10	1,247	1,120	,639
20. La clase magistral es útil para el alumnado que no sea de Compensatoria	3,03	1,423	,221	-,733
Prácticas declaradas				
51. La mayor parte de mis clases son clases magistrales	2,52	1,272	,712	-,004

Por su parte F4 presenta resultados coherentes con otros ítems de la escala COMCES (14 y 44), referidos al libro de texto, al mostrar un rechazo explícito a la clase magistral como modelo docente válido para trabajar con estudiantes en riesgo de exclusión (19/2,10), una afirmación que posee su correlato en la práctica declarada (51/2,52).

Figura 4. Comparación de las medias de cada ítem de la dimensión Clase magistral (F4)



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta fase del estudio apuntan a una incorporación efectiva de las metodologías docentes activas en Educación Secundaria en contextos en los que existe un riesgo potencial alto de exclusión social.

Como ya se indicado, un porcentaje elevado de las personas participantes en esta investigación (86,48% del total de docentes que cumplimentaron el formulario) son profesoras y profesores con experiencia en centros de compensatoria y de difícil desempeño, una circunstancia que otorga especial validez y significado a los datos.

Cabe destacar, a tenor de los principios y de las prácticas declaradas, que se evidencia un rechazo teórico y práctico al modelo docente sustentado en la clase magistral y en el libro de texto como metodología y recurso hegemónicos. El profesorado considera poco eficaz este modelo tradicional, eminentemente transmisivo, y aboga decididamente por otras propuestas, entre las que destaca especialmente el aprendizaje cooperativo, en la línea señalada por distintos trabajos (Amores y Ritacco, 2012a y 2012b). Con todo, las resistencias al cambio permanecen y pueden deducirse de los datos referidos al uso de libros de texto y a la clase magistral, caso único en el presente estudio en el que la práctica declarada supera en promedio a la adhesión a principios, aunque la diferencia resulte escasamente significativa (véanse tablas 2 [14, 44] y 4 [19, 51]). Dicho con palabras sencillas: aunque libros y clases magistrales no se consideran

una buena opción, siguen aún presentes en el sistema y, en particular en contexto de potencial exclusión social, pese a su carácter escasamente inclusivo (Forteza y Moreno, 2017).

Junto con el aprendizaje cooperativo, el uso de las TIC como recurso metodológico se percibe como una opción adecuada a la hora de favorecer la motivación del alumnado y se apuesta por ella en las aulas, aunque la mejora de los resultados de aprendizaje asociados al empleo de las nuevas tecnologías no resulte tan evidente para el profesorado que participa en el estudio.

Otro aspecto destacable radica en la existencia de un importante grado de concienciación entre el profesorado relativo a la necesidad de trabajar las habilidades comunicativas –lectura, escritura, oralidad e interacción– con el alumnado de Educación Secundaria y, de manera específica, con aquel que se encuentra en un riesgo potencia de exclusión. A este respecto, los datos sugieren que este convencimiento teórico no se traduce de manera análoga en la práctica, una circunstancia constatable en estudios similares orientados a la exploración de las creencias y las prácticas docentes en Secundaria (Fabregat *et al*, 2023).

Estos resultados permiten sostener que la formación inicial y permanente ha proporcionado al profesorado un sustento teórico y unas herramientas que les capacitan para intervenir en el eje de cooperación en el aula, en la incorporación de las TIC a los procesos educativos y en la mejora del eje comunicativo, aunque aún falte un camino que recorrer, especialmente significativo en lo que respecta a la didáctica de las habilidades comunicativas (Fabregat, 2022). En qué medida la formación inicial (Grados de Educación, Máster de Secundaria) y la permanente (Redes de Formación del Profesorado, Administraciones Educativas, Centros del Profesorado, posgrados universitarios) ha contribuido a estos logros es un aspecto que debe ser determinado aún por la investigación.

En una línea algo menos alentadora, los principios y las prácticas declaradas evidencian la necesidad de reforzar los procesos de cooperación docente en los centros y la capacidad del profesorado para trabajar en proyectos de equipo, una exigencia que ha sido subrayada en distintas investigaciones (Ritacco y Amores, 2013; Fernández Menor y Parrilla, 2021) y que posee implicaciones relevantes en la formación permanente del profesorado (Amores *et al.*, 2012). Consecuentemente, la colaboración docente en torno a iniciativas comunes, la generalización de los proyectos y tareas como opciones metodológicas y los modelos organizativos flexibles resultan claves en contexto de difícil desempeño (Fernández Batanero, 2010).

A este respecto, los datos apuntan hacia la necesidad de fortalecer la formación docente en ejes tales como el aprendizaje servicio –que contribuye de forma decisiva a incrementar el sentido de pertenencia a la comunidad educativa (Fernández Menor y Parrilla, 2021) – o el aprendizaje dialógico y promover desde las administraciones educativas iniciativas que propicien un trabajo integrado de las habilidades comunicativas como proyecto de centro, como sucede con el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), una iniciativa de éxito aun escasamente implantada en centros en los que existe un riesgo potencial de exclusión (Trujillo y Rubio, 2014) y en los que se hace necesario promover iniciativas que contribuyan a paliar el abandono escolar (González González, 2017).

A la hora de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad (UNSD, 2017, objetivo 4), basada en la excelencia que procede de la igualdad de oportunidades (Trigo *et al.*, 2019),

el trabajo en el aula de las habilidades comunicativas resulta un factor clave por el que aún es necesario apostar mediante iniciativas estables que potencien la formación docente y pongan el foco en el centro en su conjunto y en la singularidad propia de cada comunidad educativa

6. REFERENCIAS

- Altamirano, M. A. y Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clio & asociados: la historia enseñada*, 26, 34-37.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11014>.
- Amores Fernández, F. J. y Ritacco Real, M. (2012a). El trabajo colaborativo, participativo y en equipo para hacer frente al riesgo de fracaso escolar en centros educativos en contextos de exclusión social. En M. M. Venegas Medina (Coord.), *La sociología y los retos de la educación en la España actual*, 8. Editorial Germanía.
- Amores Fernández, F. J. y Ritacco Real, M. (2012b). Prácticas inclusivas. Impacto y efectos en los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión escolar y social. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 16-29. <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- Amores, F. J., Luengo, J. J. y Ritacco, M. (2012). Educar en contextos de exclusión social: Necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. *Revista Fuentes*, 12, 47-206.
- Bandalos, D. L. y Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods* (pp.93-114). Routledge.
- Biota, I., Dosil, M. y González Rodríguez, M. (2020). Las tertulias literarias dialógicas como estrategia de intervención en alumnado con dificultades comunicativas. En G. Román, N. Idoaga y D. Apaolaza (coords.) *Metodologías y herramientas inclusivas en contextos educativos* (pp. 235-244). Graò.
- Camps, A., y Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1-36. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>
- Clarà, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado. *Estudios pedagógicos*, 45(2), 179-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200179>
- Cronbach L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Elkad-Lehman, I., y Greensfeld, H. (2008). Professional learning and change. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 8(4), 5-37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2008.08.04.02>
- Fabregat, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), e992. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.992>.
- Fabregat, S. (2022). *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar*. Graò.

- Fabregat, S. y Jodar, R. (2024). The Keys to Developing Communicative Competence as a School Project: A Qualitative View from Teachers' Beliefs. *Education Sciences*, 14(27), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci14010027>
- Fabregat, S., Fontich, X. y González, C. (2023). The eclectic landscape: examining Spanish secondary school teachers' beliefs on literary education. *Frontiers in Education*, 8:1257976, 1-8. doi: 10.3389/feduc.2023.1257976
- Fernández Batanero, J.M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 18 (22), 1-25.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol-15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández Menor, I., & Parrilla Latas, Ángeles. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social*, (33), 183–201.
- Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Flecha, A., Garcia, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Inclúed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- Fons, M. y Palou, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación. *Tréma*, 42. <https://doi.org/10.4000/trema.3242>
- Forteza-Forteza, D. y Moreno-Tallón, F. (2017). Procesos que obstaculizan la inclusión en la educación secundaria obligatoria. Muchas sombras y todavía pocas luces. *Aula Abierta*, 46(2), 41–48. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.41-48>
- Goñi, E., Ros, I. y Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105.
- González González, M^a. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 158-176.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Basil Blackwell.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. A. (2019). Análisis de las concepciones epistemológicas en la formación de docentes de ciencias naturales. *Revista de enseñanza de la física*, 31(1), 441-447.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. Alianza Editorial.

Martín, X., Rubio, L., Battle, C. y Puig, J. M. (2010). ¿Qué es aprendizaje servicio? En X. Martín y L. Rubio (Coords.), *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp. 15-24). Octaedro.

Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Paidós.

Muthén, B. y Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.

Muthén, B. y Kaplan D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the mode. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30.

Piñeiro, J., Castro Rodríguez, E. y Castro Martínez, E. (2019). Competencias y creencias de profesores de primaria sobre problemas matemáticos, su resolución y enseñanza. *Avances de investigación en educación matemática*, 16, 57-72.

Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Graó.

Pujolàs-Maset, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.

Repaskey, L. I., Schumm, J. y Johnson, J. (2017). First and fourth grade boys' and girls' preferences for and perceptions about narrative and expository text. *Reading Psychology*, 38, 808-847.

Ritacco Real, M. y Amores Fernández, F. J. (2013). Prácticas escolares ante la exclusión social: Estudio en la educación secundaria obligatoria. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (15), 41-60. <https://doi.org/10.18172/con.654>

Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.

Romero, M.F. (2022). *Identidades docentes y formación del profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.

Septién, A., Rodríguez-Fernández, A. y Goñi, E. (2020). El apoyo del profesorado y el rendimiento en la asignatura de lengua castellana y literatura. En G. Román, N. Idoiaga y D. Apao-laza (Coords.), *Metodologías y herramientas inclusivas en contextos educativos* (pp. 223-234). Graó.

Trigo, E. y Romero, M. F. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 79, 51-59.

Trigo, E., Romero, M. F. y García Delgado, A. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>

Trujillo Sáez, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y textos*, 39, 29-38. Layout 3 (sedll.org).

UNSD (2017). *Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

Vicianá, M. (2023). El reto de la competencia comunicativa en contextos de exclusión social. En S. XXX, C. Sánchez Morillas y R. Jodar Jurado (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Diez temas actuales* (pp. 99-108). Graò.

Vosniadou, S. (2012). Reframing the Classical Approach to Conceptual Change: Preconceptions, Misconceptions and Synthetic Models. En B. Fraser, K. Tobin y C. McRobbie (eds) *Second International Handbook of Science Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_10