



AusArt

ISSN: 2340-9134

ISSN: 2340-8510

javier.diez@ehu.eus

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
España

Balerdi Eizmendi, Eneko

Evaluación de impacto de un programa de intervención escénico-didáctico:
Actitud y autoconcepto del alumnado de Grado de Educación Primaria

AusArt, vol. 7, núm. 1, 2019, pp. 143-157

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
España

DOI: <https://doi.org/10.1387/ausart.20660>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695876180011>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

EVALUACIÓN DE IMPACTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ESCÉNICO-DIDÁCTICO: ACTITUD Y AUTOCONCEPTO DEL ALUMNADO DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Eneko Balerdi Eizmendi

Universidad de Deusto

Resumen

Este artículo tiene como objetivo compartir los resultados del proyecto escénico y didáctico en el que ha participado alumnado de Grado de Educación Primaria, en la asignatura Expresión Corporal y Comunicación. El objetivo de la investigación es evaluar el impacto de la intervención que genera liderar una sesión didáctica y de interpretar un trabajo escénico. El alumnado ha respondido a dos preguntas en relación con su experiencia y las respuestas se han organizado en categorías que representan los componentes actitudinales —afectivo, cognitivo y conativo— y de autoconcepto —descripción del aprendizaje percibido—. Accede a responder el formulario el 70% de los participantes, de los cuales el 100% muestra su satisfacción con el programa. El 93% hace explícito al menos una unidad de impacto —componente actitudinal y/o de autoconcepto—.

Palabras clave: ACTITUD; AUTOCONCEPTO; IMPACTO; PROYECTO ESCÉNICO; PROYECTO DIDÁCTICO

IMPACT EVALUATION OF A SCENIC-DIDACTIC INTERVENTION PROGRAM: PRIMARY EDUCATION DEGREE STUDENTS' ATTITUDE AND SELF-CONCEPT

Abstract

The purpose of this article is to share the results of the scenic and didactic project in which students of the Primary Education Degree have participated, in the subject Physical Expression and Communication. The objective of the research is to evaluate the impact of the intervention that involves leading a didactic session and interpreting a scenic work. The students have answered two questions in relation to their experience and the responses have been organized into categories that represent the attitudinal components —affective, cognitive and conative— and self-concept —description of perceived learning—. Access to respond to the form 70% of the participants, of which 100% show their satisfaction with the program. 93% shows at least one impact unit —attitudinal and / or self-concept component—.

Keywords: ATTITUDE; SELF-CONCEPT; IMPACT; SCENIC PROJECT; DIDACTIC PROJECT

.....
Balerdi Eizmendi, Eneko. 2019. "Evaluación de impacto de un programa de intervención escénico-didáctico: actitud y autoconcepto del alumnado de Grado de Educación Primaria". *AusArt 7 (1)*: 143-157. DOI: 10.1387/ausart.20660

INTRODUCCIÓN

El alumnado de Grado de Educación 'Mención Educación Física' de la Universidad de Deusto participa en el proyecto final de la asignatura de *Expresión corporal y comunicación*, en el cual diseña y desarrolla un programa de intervención escénico-didáctico para el alumnado de Educación Primaria. En dicho proyecto el alumnado universitario aplica las competencias desarrolladas en la primera parte de la asignatura e integra los resultados de su aprendizaje en el diseño y desarrollo de la intervención, acorde con la normativa que regula el currículo básico de Educación Primaria, para planificar y organizar las técnicas, y así guiar la intervención con actitud crítica y constructiva.

El programa de intervención *La ventana a la plaza* pretende ofrecer al alumnado un marco que posibilite desarrollar el pensamiento crítico competencia genérica objetivo de la asignatura dado que éste permite revisar, cuestionar y mejorar las prácticas sociales y organizativas (Villa & Poblete 2008).

El objetivo de la asignatura de *Expresión corporal y comunicación* es que el alumnado desarrolle las competencias específicas para el buen desempeño de sus funciones: iniciándose en (1) el análisis del lenguaje corporal desde la perspectiva comunicativa, relacionando lo percibido a través del contacto físico y/o visual, argumentando sus aportaciones y gestionando tanto la atención como las emociones para desarrollar recursos en organización y exposición de ideas; seguir con (2) el análisis de los discursos críticos y/o estéticos que construyen los cuerpos en relación al espacio y el tiempo, observando la relación de variables significativas en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación del discurso propio; y concluir con (3) la definición de las necesidades educativas del alumnado atendiendo a su desarrollo psicomotriz y en relación al currículo de Primaria, referidas a las competencias motriz y artística, para el diseño garantizado de contextos de aprendizaje adecuados al alumnado.

LA FORMACIÓN DE PROFESORADO: AUTOCONCEPTO Y ACTITUDES

La formación docente inicial se centra en el desarrollo de sus competencias básicas, con el fin de prepararlos para actuar según las funciones a cumplir

en su contexto de trabajo. Para esto, se pueden identificar dos áreas principales: primero, tener un conocimiento específico que sea fuerte; y segundo, saber cómo diseñar, comunicar, guiar y evaluar experiencias ricas de aprendizaje. De hecho, ambos son esenciales para que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que están estrictamente vinculadas a la formación educativa y didáctico-pedagógica del docente de acuerdo con el Consejo Escolar del Estado (XXI Encuentro de Consejos Escolares... 2015).

El currículum en formación de profesorado debe tener como objetivo desarrollar habilidades y actitudes, tanto en lo pedagógico como en lo didáctico-específico, que preparen al alumno para el conocimiento de la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los conocimientos específicos son básicos y también el dominio de las normas que rigen el currículum del contexto, asimismo, son indispensables las técnicas y los métodos que posibilitarán que el alumno construya su experiencia de aprendizaje.

La investigación experimental con maestros de escuelas primarias ha demostrado que el autoconcepto de los profesores influye en el rendimiento académico de los estudiantes (Aspy & Buhler 1975). Asimismo, los profesores de danza que tienen un autoconcepto más positivo tienen una actitud más abierta, muestran más respeto hacia los aspectos individuales del alumno y ayudan a desarrollar las habilidades de los estudiantes (Ibáñez Granados 2006). Estos comportamientos son esenciales para que el docente cumpla con sus funciones, ya que se debe mantener el desafío del diseño de propuestas educativas individuales ajustadas a las características de cada alumno, para que cada uno de ellos obtenga sus resultados (Decreto 236/2015, que especifica el currículum de la CAPV).

El autoconcepto del profesorado universitario es positivo cuando los alumnos los perciben significativos para su aprendizaje, y de este modo, enfrentan más desafíos que otros y toman el liderazgo con más frecuencia (Rivera & Hernández 2017). Se conoce que el liderazgo es una habilidad esencial para motivar y guiar al alumno y que éste desarrolle las competencias que se plantee (Del Valle, De la Vega & Rodríguez Iniesta 2015).

La autoevaluación de su competencia comunicativa condiciona el autoconcepto del profesor y esto, a su vez, condiciona su bienestar psicológico y satisfacción ocupacional (Glotova & Wilhelm 2014). Sin duda, el profesor debe tomar situaciones de la vida real del contexto de los estudiantes y proponer actividades reales; De esta forma, el conocimiento debe estar vinculado a los

principales problemas de la vida cotidiana, llevar a cabo acciones competitivas, haciendo uso de los recursos disponibles de manera integrada para resolver los problemas (Decreto 236/2015).

Durante los años 50 y 60 se desarrolló extensamente la investigación en torno a las actitudes de los docentes, donde se estudiaron las actitudes de estos hacia los estudiantes, hacia las personas de otras culturas o hacia el aprendizaje y la educación (Peck & Tucker 1973; Nespor 1987; Pajares 1992; Richardson 1996), concluyendo que las creencias de los profesores y las actitudes afectan su comportamiento y condicionan el desarrollo del perfil docente. Por otro lado, la investigación iniciada en los años 80 para el estudio del pensamiento docente se ha basado en el hecho de que las ideas, creencias y actitudes de los docentes están relacionadas con su comportamiento y acciones.

La actitud del docente en Educación Primaria afecta a las percepciones sobre la educación física del alumno (Moreno & Cervelló 2004), dado que la actitud favorable del docente se refleja en su capacidad docente para identificar los intereses de los alumnos y de activar metodologías participativas. Las creencias de los maestros afectan al comportamiento y al acondicionamiento de conductas democráticas o autoritarias (Rokeach 1960, citado en Richardson 1996).

Nespor (1987), poniendo como ejemplo el juego de ajedrez, dice que el juego y las reglas pueden ser conocidas, aunque aburridas o atractivas, o incluso triviales y decadentes, que parecen soberbias y místicas. Sin embargo, estas creencias y actitudes serán condicionantes en la forma de adquirir estos conocimientos y en la forma en que se utilizan.

Según García y Orozco (2008), si los docentes de Educación Primaria creen que las actividades científicas a ser enseñadas son difíciles o que son los especialistas los únicos que podrían enseñar dichas actividades, surgirán problemas que condicionen los resultados. De hecho, las creencias de los docentes y sus conductas correlacionan y se reflejan en la planificación, en las explicaciones o en las acciones del aula (Pajares 1992).

Las actitudes contribuyen a fijar y sistematizar hábitos y conductas en función de las opciones personales que se van constituyendo en valores (Universidad de Deusto 2001). Sabemos que las actitudes, por definición, son aprendidas y es por ello importante diseñar contextos de aprendizaje idóneos para su formación. Por último, ayudando al alumnado a adquirir conciencia de sus

actitudes y aprendizajes, a través de la invitación a la reflexión y evaluación de la experiencia didáctica y escénica, se contribuirá a reforzar su autoconcepto.

EVALUACIÓN DE IMPACTO: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

El término *impacto* y con él *la evaluación de impacto* han sido, sobre todo, asociados al ámbito medioambiental, sin embargo, su uso se ha extendido a otros ámbitos, entre ellos la psicología, donde se va desarrollando la evaluación del impacto social de programas de intervención.

El objetivo de evaluación de esta investigación es el impacto que el programa de intervención ha generado en el autoconcepto y las actitudes del alumnado de Grado de Educación.

El *Análisis del Discurso* (AD) ha sido definido tanto como una metodología, método, técnica o herramienta de análisis (Sayago 2014), —discusión más que interesante para contextualizar el procedimiento en cuanto al tratamiento de los datos interpretación de los resultados e implicación práctica de las conclusiones—, sin embargo, dicha problemática no es objeto de estudio de esta investigación y asumimos la definición del texto a analizar tal y como indica Sayago:

Producto dinámico de un juego de relaciones sociales en el que los hablantes despliegan estrategias discursivas, explotan el significado implícito de las proposiciones de sus enunciados y en el que los oyentes deben apelar a ciertos conocimientos enciclopédicos para comprender el sentido y la intención de dichos enunciados.

(2014, 3)

Así, la presente investigación procede entendiendo el AD como un método crítico de análisis del discurso —ni objetivo ni individual— que concibe el discurso como una *práctica social* denominado *Análisis Crítico del Discurso* (ACD) (Fairclough 1992, 2003; Van Dijk 2000, citados en Santander 2011). Por tanto, hay que apuntar que el discurso que se analiza para dar respuesta a la presente problemática es considerado el discurso de un colectivo, cuyo discurso es una acción social —donde el discurso individual, referente a la acción

propia de cada individuo, lleva implícitos factores como la deseabilidad social o la aceptación social—. Dichos factores no son fácilmente medibles, pero su injerencia en el discurso está presente durante el análisis y las conclusiones. Es por eso por lo que los datos obtenidos son entendidos como síntomas y no espejos que necesariamente reflejen la realidad social (Santander 2011).

Por tanto, con el rigor científico del que nos responsabilizamos, nos sumergimos en el ejercicio de la evaluación de impacto del programa de intervención a través del AD, esperando no caer en lo que alerta Sayago (2014, 3) “*análisis discursivos que, en realidad, son resúmenes, comentarios redundantes o injustificados, análisis de citas fragmentarias y descontextualizadas o un mero registro de recursos lingüísticos extraídos del corpus*”.

MÉTODO

Esta investigación no se ha pretendido formular hipótesis, sin embargo, se han definido previamente las categorías y delimitado el objeto de investigación a las variables psicológicas y/o sus componentes. De esta manera, se aborda el objeto de estudio en un marco de relativa incertidumbre: de pregunta y objetivo (Santander 2011).

OBJETIVOS

Objetivo general: Evaluación de impacto del programa de intervención escénico didáctico *La ventana a la plaza* en el autoconcepto y las actitudes de alumnado de Grado de Educación Primaria.

Objetivo específico primero: el análisis del discurso sobre el aprendizaje en la experiencia didáctica en el centro educativo.

Objetivo específico segundo: el análisis del discurso sobre el aprendizaje en la experiencia interpretativa en el espacio escénico.

VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Las dos variables psicológicas que medir son el autoconcepto y la actitud. De ésta última se definen tres categorías por cada componente que la describen: afectos, creencias y conductas.

La recogida de datos se ha realizado a través de un cuestionario online al que han respondido de forma voluntaria y anónima, en periodo no presencial. Las preguntas formuladas hacen referencia a la experiencia vivida en el taller (espacio escolar) y en la función (espacio escénico). Aun siendo ambas experiencias didácticas, la que se identifica como didáctica es la intervención en el centro educativo. Por lo tanto, son dos preguntas por cada contexto/experiencia:

- TALLER: ¿qué es lo que más te ha gustado? y ¿qué te ha aportado?
- FUNCIÓN: ¿qué es lo que más te ha gustado? y ¿qué te ha aportado?

PARTICIPANTES

Han respondido al cuestionario 30 de los 41 estudiantes que participaron en la intervención, estudiantes o bien de Grado en Educación Primaria o bien de Doble Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte + Educación Primaria.

CORPUS

El corpus consiste en 1859 palabras y se ha analizado la coherencia en el uso de los conceptos clave de cada categoría, atendiendo a que el uso de dichos conceptos no sea arbitrario, sino que esté conectado al resto de las frases del discurso.

ANÁLISIS: ANÁLISIS DEL DISCURSO (AD)

El procedimiento para el análisis de los datos sigue las pautas indicadas por Sayago (2014) de forma que con una primera lectura del corpus se han extraído algunos datos que permiten construir la matriz de sentido que las articula. En todo momento somos conscientes de que de la misma manera que el discurso lleva implícitos factores que pueden ser considerados de sesgo, la mirada analítica no está ausente de ideología —restrictiva y orientada—, por lo que es constante el ejercicio de reflexión ética en la investigación.

EVALUACIÓN CUALITATIVA: EXPRESIONES PERSONALES

Se han analizado las representaciones discursivas e identificado las categorías que pueden describir el impacto del programa en los participantes: (1)

expresiones de autodescripción, (2) expresiones de afectos, (3) expresiones de creencias y (4) expresiones de conductas. Estas categorías se repiten en las dos experiencias: taller y función.

Cada respuesta es una unidad de análisis (UA) y es observada realizando un proceso de codificación para etiquetar los fragmentos textuales de acuerdo con la categoría buscada (Sayago 2014). Este proceso se realiza mediante una búsqueda vertical donde se reconocen todos los fragmentos de cada categoría, que, señalados mediante etiquetas, son reagrupados en un nuevo texto.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA: UNIDADES O PUNTOS DE IMPACTO

Se ha procedido a identificar por un lado las expresiones de afecto, creencias y conductas que se considera describen impactos actitudinales; y por otro lado las expresiones descriptivas que emite el participante sobre sí mismo, considerados impactos en el autoconcepto.

Las oraciones simples —de un único verbo— referente a alguna de las categorías mencionadas computan como ‘un punto de impacto’. En cambio, las oraciones compuestas —de más de un verbo— en referencia a más de una categoría computan como ‘un punto de impacto’ por cada una de las categorías. Es decir, que un mismo fragmento de la UA puede ser incluida en más de una categoría (Sayago 2014).

RESULTADOS

TALLER

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en respuesta a: *¿qué es lo que más te ha gustado? y ¿qué te ha aportado?* Los estudiantes hacen referencia a su aprendizaje en el taller y expresan el impacto de la intervención en ellos, haciendo referencia a cómo perciben su aprendizaje académico-profesional, personal y social (Tabla 1).

Tabla 1

Texto que describe la categoría (1) expresiones de autodescripción

Fragmento	Etiqueta
<i>...haber liderado la sesión...</i>	AAP
<i>...responder a las condiciones con adaptaciones en los ejercicios...</i>	AAP
<i>...desarrollar la capacidad de improvisar...</i>	AAP
<i>...me ha ayudado a quitar mis miedos...</i>	AP
<i>...sentir el compromiso por un proyecto común...</i>	AP
<i>...superar los nervios iniciales, adquirir confianza y creer en lo que hago...</i>	AP
<i>...relacionarme con los alumnos...</i>	AS
<i>...activar las relaciones con los alumnos</i>	AS
<i>...el clima de trabajo en grupo que hemos generado ayudándonos...</i>	AS

Autoconcepto Académico-Profesional (AAP); Autoconcepto Personal (AP); Autoconcepto Social (AS).

La primera etiqueta descriptora de la categoría en esta unidad de análisis es referente al AAP, la cual señala, mayoritariamente, la tercera competencia a desarrollar por el programa y que recoge acciones centradas en la docencia: motivar, exponer, liderar, adaptar, desarrollar, improvisar, etc. Asimismo, la segunda etiqueta aúna muestras emocionales, de autorrealización y morales, como, por ejemplo, al comparar la actitud de los alumnos de primaria con la suya propia. Por último, en esta categoría la tercera etiqueta apunta a la dimensión social, informando sobre el aprendizaje o desarrollo de la habilidad y la responsabilidad sociales.

En las tres siguientes tablas (tabla 2, 3 y 4) se muestran los resultados que describen aspectos afectivos, de creencias y de conductas que componen la muestra del impacto en la actitud del programa de intervención, reflejado en el discurso del alumnado.

Tabla 2

Texto que describe la categoría (2) expresiones de afectos

Fragmento	Etiqueta
<i>...me ha ayudado a disfrutar con la danza...</i>	ART
<i>...me ha motivado ver a los niños disfrutar...</i>	PRO
<i>...percibir la diversidad de alumnos y disfrutar con ello...</i>	PRO

Afectos hacia el arte (ART); Afectos hacia la profesión (PRO).

Se puede apreciar cómo el principal aspecto que incide en la dimensión afectiva del alumnado es la relación que entabla éste con el alumnado de primaria, aunque también se nombra la práctica artística como motivo de disfrute.

La tabla siguiente (tabla 3) recoge los resultados de la etiqueta de creencias que reflejan el impacto del programa en creencias de aspecto profesional y también de aspecto utilitario.

Tabla 3

Texto que describe la categoría (3) expresiones de creencias

Fragmento	Etiqueta
<i>...una nueva perspectiva sobre la práctica docente...</i>	PRO
<i>...conocer que hay tareas difíciles que pueden ser llevadas a cabo...</i>	PRO
<i>...darme cuenta de la importancia del trabajo en equipo y el trabajo en sí...</i>	PRO
<i>...me ha parecido significativo para mi futuro...</i>	UTL
<i>...me ha hecho una aportación para mi futuro...</i>	UTL
<i>...he podido ver para qué me valdrá en el futuro...</i>	UTL

Creencias sobre la profesión (PRO); Creencias utilitarias (UTL).

Se puede ver que junto al aspecto profesional que muestra discursos más diversos que indican el impacto en esta dimensión, aparece también un asentimiento del valor utilitario del programa.

Tabla 4

Texto que describe la categoría (3) expresiones de conductas

Fragmento	Etiqueta
...haber liderado la sesión...	INT
...demostrar las posibilidades de la expresión corporal...	INT
...promover la diversidad de expresión corporal...	INT
...he visto que a muchos alumnos les gusta trabajar la expresión corporal...	OBS
...observar sobre cómo se mueve cada alumno...	OBS
...reflexionar sobre el uso del cuerpo de cada alumno...	OBS
...el compromiso diario...	PER
...trabajar de forma colectiva...	PER
...dejar a un lado la vergüenza...	PER
...relacionarme con los alumnos...	SOC
...motivar a los alumnos...	SOC
...percibir la diversidad de alumnos y disfrutar con ello...	SOC
...he visto para qué nos vale lo que hemos aprendido...	UTL

Conductas hacia la intervención (INT); Conductas hacia la observación activa (OBS); Conductas personales y valores (PER); Conductas hacia la socialización (SOC); Conductas utilitarias (UTL).

Los resultados de la categoría conductual han sido etiquetados más específicamente de forma que las referencias a los aspectos profesionales se ajustan más a las competencias que este programa tiene como objetivo desarrollar. Así, son múltiples las referencias a la expresión corporal como muestran las etiquetas INT, OBS y PER.

FUNCIÓN

Continuamos presentando, esta vez, los resultados obtenidos en respuesta a las mismas preguntas (*¿qué es lo que más te ha gustado?* y *¿qué te ha aportado?*) donde los estudiantes hacen referencia a su experiencia escénica y dejan evidencias del impacto que el programa genera en ellos. La tabla siguiente (Tabla 5) muestra los primeros datos de esta unidad de análisis:

Tabla 5

Texto que describe la categoría (1) expresiones de autodescripción

Fragmento	Etiqueta
<i>...no pensaba que sería capaz de bailar delante de tanta gente...</i>	AA
<i>...espero haber hecho frente a ese miedo de bailar o actuar delante de la gente</i>	AA
<i>...bailar me ha aportado seguridad y confianza...</i>	AP
<i>...he hecho frente a los miedos...</i>	AP
<i>...ha sido un paso importante para mí...</i>	AP

Autoconcepto Artístico (AA); Autoconcepto Personal (AP).

Destaca el impacto personal que la experiencia genera en el alumnado: seguridad, satisfacción, confianza, valentía, desarrollo, etc. Aunque menos, son también visibles las apreciaciones hacia la dimensión artística. En la tabla que continúa (tabla 6) se recogen los datos de la categoría afectiva.

Tabla 6

Texto que describe la categoría (2) expresiones de afectos

Fragmento	Etiqueta
<i>...el examen, me ha parecido diferente y divertido...</i>	APR
<i>...me lo pasé muy bien...</i>	PER
<i>...me sentí muy cómoda/o con mi actitud...</i>	PER
<i>...sentir que la gente ha disfrutado con la función...</i>	PRO
<i>...he disfrutado mucho en el escenario...</i>	PRO
<i>...es una pena que no todo haya salido bien...</i>	PRO
<i>...ganas de trabajar en grupo...</i>	SOC
<i>...he disfrutado con mis compañeros...</i>	SOC

Afectos hacia el aprendizaje (APR); Afectos hacia la propia persona (PER); Afectos hacia la profesión (PRO); Afectos hacia la socialización (SOC).

Son varias las expresiones de afecto personales y específicas de la actividad acompañadas de la apreciación del aspecto social de la experiencia. Estas

apreciaciones señalan la primera competencia específica: objetivo del programa. La siguiente tabla (tabla 7) muestra algunas de las creencias que el alumnado identifica como significativas en su experiencia.

Tabla 7

Texto que describe la categoría (3) expresiones de creencias

Fragmento	Etiqueta
...la actitud del público, atento durante todo el espectáculo, nos ha ayudado...	PER
...las coreografías que hemos creado sean significantes para los niños...	PRO
...he podido ver que es posible transmitir temas sociales importantes...	PRO
...hacer al público reflexionar a través del cuerpo como lenguaje principal...	PRO

Creencias sobre actitudes personales (PER); Creencias sobre la profesión (PRO); Creencias sobre las actitudes sociales (SOC).

Son, sobre todo, de aspecto profesional las creencias que predominan en las apreciaciones del alumnado, que hacen mención a la coreografía y al tema de la misma, muestra de desarrollo, sobre todo, de la segunda competencia específica. Por último, la tabla siguiente (tabla 8).

Tabla 8

Texto que describe la categoría (4) expresiones de conductas

Fragmento	Etiqueta
...bailar delante de la gente...	ART
...expresar emociones y hacerlo con seriedad...	ART
...hacer un espectáculo entre gente con distintos niveles...	ART
...me metí en el papel y me dediqué con seriedad...	PER
...evitar el miedo a bailar y actuar frente al público...	PER
...adaptarnos e improvisar para resolver la situación...	PRO
...la actitud de todos durante la función, la que fue algo menor durante el proceso...	PRO
...el esfuerzo de todos para que la función saliera lo mejor posible...	PRO

Fragmento	Etiqueta
...el buen clima...	SOC
...el respeto entre nosotros, aunque hubiese poco espacio...	SOC

Conductas hacia el arte (ART); Conductas personales y valores (PER); Conductas profesionales (OBS); Conductas hacia la socialización (SOC).

CONCLUSIONES

Lo expresado por el alumnado y recoge la tabla 4 demuestra la integración de la conducta didáctico-pedagógica del docente en formación inicial que define el Consejo Escolar del Estado (XXI Encuentro de Consejos Escolares... 2015). Además, de acuerdo con Rivera y Hernández (2017), el alumnado relata la significatividad de su aprendizaje señalando el desarrollo positivo de su autoconcepto y da muestras de su conducta de liderazgo (Del Valle, De la Vega & Rodríguez Iniesta 2015). Por tanto, se concluye que el programa de intervención genera un impacto significativo en las variables observadas y en todas sus dimensiones, en el 93% de los participantes, y se destaca el impacto de la experiencia escénica.

Referencias bibliográficas

- Aspy, David N. & June H. Buhler. 1975. "The effect of teachers' inferred self concept upon student achievement". *The Journal of Educational Research* 6810:386-9. doi://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.345
- Del Valle Díaz, Sagrario., Ricardo de la Vega Marcos & María Rodríguez Iniesta. 2015. "Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria". *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 1559:507-26. doi://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.345
- García Ruiz, Mayra & Leticia Orozco Sánchez. 2008. "Orientando un cambio de actitud hacia las ciencias naturales y su enseñanza en profesores de educación primaria". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 73: 539-68.
- Glотова, Galina & Angelika Wilhelmb. 2014. "Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 132:509-14. doi://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.345
- Ibáñez Granados, Delia. 2006. "La importancia del autoconcepto en el docente y alumno de danza". *Danzararte* 3:7-8

- Moreno Murcia, Juan Antonio & Eduardo Manuel Cervelló Gimeno. 2004. "Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física". *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades* 11:33-51
- Nespor, Jan. 1987. "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies* 194:317-28
- Pajares, M. Frank. 1992. "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research* 623(3):307-32. doi:10.2307/1170741
- Richardson, Virginia. 1996. "The role of attitudes and and beliefs in learning to teach". En *Handbook of research on teacher education*, ed., John Sikula, vol. 2, 102-19. New York: Macmillan
- Rivera Morales, Alicia & Gustavo Hernández Durán. 2017. "El autoconcepto de docentes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación* 732:87-100
- Santander Molina, Pedro. 2011. "Why and how to do discourse analysis". *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales* 41:207-24. doi:10.4067/S0717-554X2011000200006
- Sayago, Sebastián. 2014. "El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales". *Cinta De Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales* 49: 1-10
- Universidad de Deusto. 2001. *Marco pedagógico UD: Orientaciones generales [UD marko pedagogikoa: Orientabide orokorrak]*. Bilbao: Bilbao: Universidad de Deusto
- Villa Sánchez, Aurelio & Manuel Poblete Ruiz., dirs. 2008. *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Equipo de investigación, Ana García Olalla et al. Bilbao: Universidad de Deusto
- XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. 2015. El profesorado del siglo XXI. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://ntic.educacion.es/cee/jpa/21encuentro/index.html>

Normas jurídicas

- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV núm. 9 de 15 enero)

.....
(Artículo recibido: 15-03-19; aceptado: 03-05-19)